التربيـــة وحقـــوق الإنســـان

فى الوطــن العربـــي

د. شبـــل بـــدران

التربية
وحقوق الإنسان فى الوطن العربي

د. شبل بدران

الطبعة الثانية ، ٢٠٠٢

٦ (ب) شارع قصر النيل، القاهرة
تليفون / فاكس: ٥٧٥١٥٠٠ (٢٠٢)
merit56 @ hotmail. com

المدير العام: محمد هاشم
الغلاف : أحمد اللباد

رقم الإيداع: ٩٩/١٨٠٥٣

التربية وحقوق الإنسان
فى الوطن العربي



المحتويات

بـــدلا مـــن المقـــدمـــة

مـــع وداعـــنا للألفية الثانية من تاريخ البشرية، واستقبال الألفـــية الثالـــثة، نستطيع أن نؤكد أن شأن حقوق الإنسان قد أحـــتل مكانـــه واهـــتمام العديـــد مـــن الهيئات والمنظمات والجماعـــات المحلـــية والعالمـــية ، وأصبحت قضية حقوق الإنسان من القضايا التي لا يخلو اجتماع دولي إلا ويكون لها نصـــيب من النقاش والحوار، ومحاولة إدانة تلك الحكومات التي مازالت لا تعطى لهذا الحق الأهمية والاعتبار الواجبين.

وإذا كانـــت حقـــوق الإنســـان تســـتخدم مـــن قبل بعض الحكومات لأغراض سياسية أو اقتصادية في التعامل الدولي، إلا أن ذلك لا يعنى أن قضية حقوق الإنسان لم تستحوذ على اهـــتمام الجماعـــات والأفـــراد والمنظمات وكافة مؤسسات المجتمع المدني، وأصبحت قضية ضاغطة جعلت العديد من الحكومات توليها أهميتها وتولى المؤسسات المدنية المنشغلة بها ذات الأهمية.

أن المواثـــيق والمعـــاهدات الصادرة على مؤسسات الأمم المـــتحدة خـــلال النصف قرن الأخير أفردت لحقوق الإنسان السياســـية والصـــحية والتعليمية والقانونية... إلخ العديد من النشـــرات والكتيبات التي تنير السبيل للمشتغلين بشأن حقوق الإنسان على كافة الأصعدة.

لذا فقد كان الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والصادر فى ١٩٤٨/١٢/١٠ يحـوى علـى ثلاثون مادة، اختصت المادة (٢٦) من الإعلان بحق التعليم حيث نصت على ما يلي:

١- لكـل شخص حق في التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانـا، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعلـيم الابتدائي إلزاما . ويكون التعليم الفنى والمهني متاحاً للعموم. ويكون التعليم العالي متاحا للجميع تبعا لكفاءتهم.

٢- يجـب أن يسـتهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كمـا يجـب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية. وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.

٣- للأبـاء، على سبيل المثال الأولوية، حق اختيار نوع التعليم الذي يعطى لأولادهم.

ولاشـك أن مـا ورد بالإعلان يعد إنجازاً للفكر الإنساني خلال النصف قرن المنصرم، ولكن هذا الإنجاز سيظل هكذا ما لم يتم تفعيل النشاطات والممارسات من خلال المؤسسات والمـنظمات المنشغلة بحقوق الإنسان، والتي بدونها سيصبح هذا الإعلان وثيقة ميتة لا جدوى منها.

وفى هذه الدراسة نناقش حق التعليم للإنسان العربي ومدى وفـاء الـنظم التعليمـية العربية لهذا الحق، وهو: إن الدولة

ملــزمة ومسؤولة بتوفير حق التعليم للإنسان بصرف النظر عــن وضعه الاجتماعي أو لونه أو جنسه أو عقيدته أو حتى موقعـــه الجغرافــي.. هــذا الحق مكفول للإنسان فى الدولة الحديثة والمعاصرة.. والسؤال

كيــف توفــر الــدول هــذا الحــق؟

أنهـــا توفر هذا الحق من خلال تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم، وتحقيق هذا الاستيعاب الكامل لكل الأطفال يعد أولى المهام فى توفير ذلك الحــق.. يليه بعد ذلك المعرفة والعلوم المقدمة لهم من خلال المقررات والمناهج الدراسية ، **هل هي معرفة منحازة وتعبر عــن فكــر محدد، أم هي معرفة نسبية محررة من كل قيد وطغيان..؟!**

إن تحقــيق الاستيعاب الكامل ليس هو وحده الدليل على توفــير ذلــك الحق، ولكن تحرير المعرفة الإنسانية المقدمة للطــلاب مــن أي مضامين مغلوطة أو ناقصة يعد استكمالاً لتوفير ذلك الحق، إلى جانب توفير المناخ الديمقراطي الحر الذي يتيح لطاقات الأطفال الانطلاق والإبداع بعيداً عن سيادة روح القهــر أو التســلط التي ربما تمارسها بعض الأنظمة التعليمية.

وتحــوى دراســتنا هــذه بعض المفارقات في توفير ذلك الحــق، فلقــد تساوت البلاد العربية الغنية والفقيرة على حد

ســواء في عدم القدرة على تحقيق الاستيعاب الكامل. أي أن الـــبعد الاقتصـــادي ليس هو المسئول عن غياب توفير ذلك الحـــق، فبلاد المغرب العربي ومصر وبلدان الخليج العربي خـــلال العقـــود الخمسة الماضية لم تستطع لليوم من تحقيق الاســـتيعاب الكامل لأطفالها، وتراوحت النسبة العامة ما بين ٧٠ – ٨٠% كمتوسط عام، ولو أضفنا إلى تلك النسبة نسب التسرب من التعليم الأولى – الأساسي – والتي تبلغ من أكثر الـــتقديرات والإحصـــائيات تفاؤلا حوالي ٢٠ – ٢٥% فأننا نستطيع القول وبثقة أن هناك أكثر من ٣٥% من الأطفال ما بين سن السادسة والثامنة خارج النظام التعليمي.

ولاشـــك أن الدراسات العديدة التي أجريت على التسرب أكدت على أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية هى التى تدفع الطلاب إلى التسرب من التعليم الأساسي نظراً لحاجة الأسر إلى مساعدتهم اقتصادياً من خلال العمل..

معـــنى ذلـــك أن التسرب يقع فى الفئات الاجتماعية الدنيا ويكون من نصيب الفقراء دون الأغنياء.. ويشيع فى الريف دون الحضر، ويتزايد فى المناطق الفقيرة دون المناطق الغنية فـــى الحضـــر.. أى أن الأطفال الفقراء والذين يعيشون فى الـــريف هم أكثر حظا للتسرب من غيرهم. من هنا فإن نظام التعلـــيم العـــربى يعجـــز فى نهاية الألفية الثانية من تاريخ البشـــرية أن يحقق الاستيعاب الكامل كما أنه لم يستطع أيضاً أن يقلل من عوامل التسرب التي تصيب الفقراء دون سواهم.

من هنا فإن الألفية الثالثة من تاريخ البشرية وعلى مستوى توفير حق التعليم وحماية الطلاب من التسرب منه، تعد أحد أهـــم المهـــام الوطنية أمام المنظمات والمؤسسات والهيئات المحلـــية والعالمـــية التى تنشغل بشأن حقوق الإنسان حيث يصـــبح من غير المقبول أن ندخل قرناً جديداً وعالماً جديداً تعـــد المعـــرفة فيه هى القوة، وثورة الاتصالات والكمبيوتر وشـــبكات "الإنترنـــت" هـــى أساس التعامل مع القرن الجديد وهناك ٤٠% من أطفالنا خارج نظام التعليم، أضف إلى ذلك مـــا يقرب على ٤٠% من السكان ١٥ سنة فأكثر من الأميين علـــى مســـتوى الأمـــية الأبجدية.. أن المهام العظيمة أمام منظمات ومؤسسات المجتمع المدنى لكى تجعل قضية حقوق الإنسان من أولويات العمل الوطنى العربى.

وحتى لا يظل الإعلان العالمى لحقوق الإنسان دون فاعلية أو تحقـــيق فعلـــى، فـــى الواقـــع، أن تفعيل الدور المنظمى للمؤسســـات والهيـــئات المنشغلة بحقوق الإنسان، هو وحدة الكفـــيل بتفعيل هذا الإعلان وتحويله من مقولات نظرية إلى ممارسات عملية فى الواقع المعاش.

الإسكندرية فى مارس ١٩٩٩

أ.د شبل بدران الغريب
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الفصـل الأول

حقـوق الإنسـان العربـى
بيـن المواثيـق الدوليـة
والمطالـب الشعبيـة

- ❖ حقوق الإنسان.. تراث إنسانى وكفا وطنى
- ❖ المدارس الفقهية فى حقوق الإنسان
- ❖ مشروع حقوق الإنسان العربى

"إن الــثورة لا يمكن لها أن تتحقق إلا عن طريق التعليم الحــوارى" ومـــا نعنيه بالتعليم الحوارى ليس هو ذلك الجدل العقيم الذى يمارسه قادتنا وإنما هو ضرب من الوعى بالواقع الإنســانى، فالإنســان عــندما يتبين واقعه يدخل فى علاقة حواريـــة مـــع نفســه وزملائه والعالم الذى يعيش فيه. هذه العلاقة الحوارية هى التى تخدم الوعى وهى التى تؤدى إلى الحرية وبالتالى إلى تغيير العالم . لذلك فإن الثورة فى أساسها عملـــية تعليمـــية بالضرورة وذلك ما يحتم أن تكون الطريق إلـــيها مفتوحة يسير فيها جميع الناس دون أن تضع العراقيل أمامهم، وذلك ما يحتم أن يكون العمل الثورى قائما على الثقة بالناس ولا يترك مجالات لعدم الثقة بهم. وكما قال لينين:

"فـــبقدر ما تحتاج الثورة إلى التنظير فإن قادتها ملزمون بأن يقفوا إلى جانب الناس مشاركين لهم فى مقاومة الطغيان".

(باولو فريرى، ص ١٠٠، ١٩٧٠)



مقــدمــة

كــان التعلــيم قديما يعد نوعاً من أنواع الترف الإنسانى ولذلــك كان مقصوراً على فئة اجتماعية معينة دون غيرها، وهــى الفــئة الــتى كانــت تملك؛ الثروة والسلطة والأصل الاجتماعى، المرتبطة بالنخبة السياسية والاجتماعية الحاكمة. ومــع بداية الثورة الصناعية فى إنجلترا والثورة الاجتماعية فى فرنسا فى القرن الثامن عشر، تغير مفهوم التعليم ومحتواه وأهدافــه، وتجــاوز تلك الفئة الاجتماعية التى ظلت لقرون طويلة تحتكر العلم والمعرفة دون غيرها من طبقات المجتمع.

لقد كانت البرجوازية الصاعدة – الرأسمالية – الغربية فى أمــس الحاجــة إلــى عمــال مهرة وفنيين وتقنيين يقومون بأدوارهم فى العملية الإنتاجية الصناعية التى تحول المجتمع إلــيها بعد القضاء على مرحلة الزراعة الإقطاعية. فلم يكن أبناء الصفوة – النبلاء والأمراء – راغبين البتة فى الانخراط فى العمل المهنى واليدوى وأقتصر دورهم على تحصيل العلم والمعرفة النظرية – الفلسفة، الشعر،الأدب اللاتينى – كامتياز طبقى واجتماعى، وبذلك تم تقسيم العمل وتقسيم البشر، ومن

هــنا نشأت الحاجة إلى تعليم أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، لــيس بغرض تثقيفهم وتوعيتهم، ولكن بغرض قيامهم بأدوار مهنــية فــى العملية الإنتاجية لزيادة العائد الاقتصادى، الذى يعــود بــدوره علــى تلــك الفــئة صاحبة الامتياز الطبقى والمعــرفى. (١) هــنا بدأت البنية التعليمية تنعكس فى البنية الاجتماعية والطبقية فى المجتمع.. وتكرس التفرقة بين التعليم النظرى كامتياز لأبناء الصفوة ، والتعليم الفنى والمهنى لأبناء الفقراء.

إذن فكرة توسيع نطاق التعليم وانتشاره وتعميمه بين أبناء فــئات المجــتمع ، لم تكن فكرة بريئة ومنزهة عن الغرض، ومــن أجــل سواد عيون الفقراء والكادحين ، بل كانت تلبية لاحتياجات التطور الاجتماعى والاقتصادى والصناعى الذى ساد أوروبا فى القرن الثامن عشر. وفى الواقع العربى، كانت نفــس الــبداية، حيــث تحول التعليم من شكله الأولى الدينى البســيط فى الكتاتيب والمساجد إلى تعليم حديث على غرار التعلــيم الأوروبى، ولعل تجربة "محمد على" فى تكوين أول دولة حديثة فى المنطقة العربية اعتبارا من عام ١٨٠٥، حيث اســتطاع فعلا إنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر والمــنطقة العربية، وذلك باستقدامه النظام التعليمى الفرنسى وإهماله – وإعطائه الحرية – للتعليم الدينى ولاحتياج الدولة الجديــدة إلــى الأفــراد المؤهليــن والمدربين فنياً وعسكرياً وسياســياً، وكــان التعليم يقدم بالمجان بالإضافة إلى الملبس

والمأكل والمصروفات الأخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم. وكان هذا أول شكل من أشكال المجانية والتوسع فى التعليم وتقديمه لأبناء الفقراء. وهذه المجانية لم تعرف لها البلاد مثيلا فيما بعد أو قبل. وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حينذاك لتحقيق أحلامها فى بناء الدولة المنشودة[٢]. ومع انتشار الاستعمار بشكله المباشر فى البلدان المتخلفة صناعيا، ظل هذا الفهم سائداً لدى القوى الاستعمارية، وهو توفير التعليم للفقراء بالقدر الذى يحقق مصالح الاستعمار ومصالح من يتعاونون معه فى الداخل.

وبذلك ظل التعليم مجالا للصراع الاجتماعى والسياسى والثقافى والإيديولوجى بين القوى الوطنية والشعبية فى البلاد العربية، وبين قوى الاستعمار الخارجى والداخلى على السواء ولقد شهد وطننا العربى هذا الصراع الطويل، مع مطلع القرن التاسع عشر وحتى الخمسينات من القرن العشرين، بل أن الصراع مازال قائما للآن، وبعد تحقيق الاستقلال السياسى لجميع بلدان الوطن العربى – فيما عدا فلسطين – بين القوى الوطنية والشعبية والنظم السياسية التى مازالت النخب الحاكمة فيها تسعى لتحقيق مصالحها وغافلة عن تحقيق مصالح الجماهير.

ومع تدنى أحوال أبناء الطبقات الفقيرة فى العالم المتخلف والمتقدم على السواء، حاولت المنظمات الدولية أن تهتم

بحقـــوق الإنسان المقهور فى العالم، فظهر الإعلان العالمى لحقـــوق الإنسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨، والذى تضـــمن حقوقـــا عديـــدة للإنسان فى الحياة الكريمة والسكن وحـــرية الفكـــر والاعـــتقاد والتعبير والصحة والتعليم، على اعتـــبار أنه حق أصيل للإنسان على الدولة أن توفره له دون عائق اجتماعى أو مادى أو ثقافى أو بيئى يحول دون تحصيل الإنســـان للعلـــم والمعـــرفة – التعليم – . ومنذ ذلك التاريخ والمنظمات والهيئات والنقابات العمالية والإقليمية تولى قضية التعلـــيم حقها من الدراسة والبحث، وأصبح حق التعليم مجالا للنضـــال والكفـــاح السياســـى والاجتماعى للشعوب العربية، تسعى إليه وتتحمل الكثير من التضحيات فى سبيل انتزاع هذا الحـــق، من هؤلاء الذين يحرمون المواطن العربى من أبسط حقوقـــه ومنها توفير حد أدنى من التعليم لجميع أبناء الوطن العربى.

وإذا كانـــت حقـــوق الإنســـان العربى فى غالبيتها مهدرة ومستباحة، فما هو السبيل لتشكيل وعى المواطنين، وتشكيل رأى عـــام قـــوى ومســـتنير يستطيع الدفاع عن تلك الحقوق وإقـــرارها ومتابعة تنفيذها؟ لاشك أن هناك العديد من النظم، ويـــأتى على رأسها النظام التعليمى والتربوى، بما يملك من قـــدرة هائلـــة ومـــرونة بالغة – استقلال نسبى – فى تشكيل الوعـــى، وتكوين الرأى العام المستنير. ومن هنا فإن حقوق الإنســـان العـــربى ســـتظل مجرد قوانين ولوائح مفرغة من محـــتواها الحقـــيقى نحـــو تحرير الإنسان العربى من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه، سواء أكانت اقتصادية أو

اجتماعية أو سياسية أو ثقافية، إلا إذا استطاعت القوى الوطنية والشعبية والمنظمات والهيئات والنقابات الشعبية وغير الرسمية من انتزاع حق المشاركة فى صناعة القرار التعليمى والمشاركة فى وضع المناهج والمقررات الدراسية التى يحويها النظام التعليمى العربى.

وفى هذا الفصل نناقش حقوق الإنسان العربى بين المواثيق الدولية وحركة المطالب الشعبية التى تناضل وتكافح من أجل تدعم وترسيخ هذه الحقوق على الصعيد الدولى والمحلى وذلك من خلال نشاطات الهيئات والمنظمات الدولية والعربية، كما نناقش فى هذا الفصل المدارس الفقهية وكفاح ونضال المفكرين والمناضلين من أجل حقوق الإنسان. ثم نناقش أيضا موقف المنظمات والمؤسسات والهيئات العربية وعلى رأسها جامعة الدول العربية ودورها فى الدفاع عن حقوق الإنسان العربى.

ولاشك أن موقف جامعة الدول العربية كمنظمة مناط بها الدفاع عن حقوق الإنسان، يكان يكون موقف مشلول بسبب أزمة الواقع العربى والصراع العربى – عربى وكذا حرب الخليج الثانية التى أصابت حركة تلك الجامعة بالشلل والموات.. أن دور جامعة الدول العربية من أمس الحاجة إلى التفعيل وذلك من خلال حركة مؤسسات المجتمع المدنى وليس من خلال النظم العربية.

(١) حقوق الإنسان .. تراث إنسانى وكفاح وطنى:

عندما أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان. كانت تنظر إليه باعتباره: "المستوى المشترك الذى ينبغى أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهيئة فى المجتمع إلى توطيد احترام هذه الحقوق، والحريات عن طريق التعليم والتربية، واتخاذ الإجراءات مضطردة، قومية، وعالمية، لضمان الاعتراف بها، ومراعاتها بصورة عالمية فعالة"(٣). والإعلان كما هو معروف يتكون من ديباجة و ٣٠ مادة.. تحدد الحقوق والحريات الأساسية للإنسان، المخولة لكل الرجال والنساء فى كل مكان بالعالم دون تمييز.

ومنذ اللحظة الأولى للإعلان والتى تعلن: "يولد جميع الناس أحرار متساوين فى الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلا وضميرا، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الإخاء" وحتى المادة الأخيرة والتى تحذر أية دولة أو جماعة من "القيام بنشاط أو تأدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحريات الواردة: مثل إدانة أى تميز، كالتميز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى والتأكيد على الحق فى الحياة والحرية والأمن والتحرر من الاسترقاق وعدم التعرض للتعذيب أو المعاملة القاسية أو القبض أو الاعتقال التعسفى.

إن القدسية التى يحاط بها مفهوم حقوق الإنسان لم تأت من فــراغ فقد ارتبطت نشأة هذا المفهوم بكفاح ونضال الشعوب ضــد الحكم المطلق والاستبداد، وتأثر مدلوله بمعطيات الفكر الإنســانى وتــبلور محتوى هذه الحقوق بالتفاعل مع أحداث أثــرت فــى الحــياة البشرية عبر الزمان. ولقد كان لكتابات "جــون لوك" أثر كبير فى القضاء على مذهب الحق الإلهى الــذى أســبغ الشــرعية على الحكم المطلق إذ نادى بنظرية القــانون الطبــيعى التى دعت إلى تمتع الفرد بالحقوق التى قررتها له الطبيعة ومن بينها حقه فى المساواة الطبيعية. وقد تصــور "لوك" أن الرباط الذى يربط بين الأفراد فى المجتمع مســتمد مــن قانون أخلاقى يعبر عن إرادة الله، وأن حقوق الفرد فى ظل الحياة الطبيعية تتمثل فى حق الإنسان فى الحياة وفى الحرية وفى الملكية(٤).

ولقــد ساهمت كتابات "جان جاك روسو" بدور بارز فيما أعتنقــته ثورات الفرد ضد الاستبداد، فأبرز الإعلان الصادر فى عام ١٧٧٦ باستقلال الولايات المتحدة الأمريكية، أن كل الأفراد يولدون متساوين ، وأن الخالق يمنحهم حقوقا لا يجوز المســاس بهــا، ومن بينها حق الإنسان فى الحياة، وحقه فى الحــرية وحقه فى السعى من أجل السعادة، ومن أجل ضمان هــذه الحقــوق وحمايتها تشكل الحكومات ، ويكون مصدر شرعيتها رضاء الأفراد بها.

وكــان لهــذه المــبادئ تطبيق واضح فيما قررته الثورة

الفرنســية عندما أصدرت الجمعية الوطنية الفرنسية ، إعلان حقــوق الإنسان والمواطن فى عام ١٧٩٨، إذ فرضت المادة الثانية على كل مؤسسة سياسية إلزاما تتمثل فى "الحفاظ على حقــوق الإنســان" الطبيعية التى لا يجوز المساس بها، تلك الحقــوق هــى حــق الإنســان فى الحرية وفى الملكية وفى الطمأنيــنة وفــى مقاومــة الاستبداد. لقد كان الرعب الأكبر مســيطرا على فرنسا ليلة ٤ أغسطس عام١٧٨٩ تلك الليلة الــتى ألغيــت فيها كافة الامتيازات الطبقية الموروثة وألغى الــنظام الإقطــاعى نهائــيا، وصدر "إعلان حقوق الإنسان والمواطــن" الــذى قــدس حقــوق كافــة البشر فى الحرية والمســاواة، ولكــنه قدس معها أيضا حق الناس فى التملك. وبعد مائة عام من صدور هذا الإعلان كتب "البيرسوبول" فى كــتابه عــن "الــثورة الفرنســية" أن إعلان "حقوق الإنسان والمواطــن" حــرر فلاحى فرنسا كمواطنين ولكنه لم يحرر أرضهم عن طبقة البنلاء(٥).

ولقــد أســهمت هذه الثورات الاجتماعية – وعلى رأسها الــثورة الفرنســية – فى إرساء مبادئ تعتز بها البشرية إلى يومــنا هــذا، ومــع ذلك فقد كانت سلبية فى نزعتها الفردية المطلقة. وعلى سبيل المثال. نتبين النزعة فيما تضمنته بعض الدســاتير مــثل دســتور فرنسا لعام ١٧٨٣، ومن تعريف الحرية: "الحرية تعادل الحق فى أتيان كل ما لا يصيب الغير بضــرر".(٦) ولذلك فقد كان طبيعيا أن ينصب اهتمام ثورات

تحرير الفرد على ضمان حريته وكفالة حقوقه السياسية، وبعد أن تحققت هذه المرحلة من كفاح ونضال الشعوب، تبين أن ما اكتسبته من "حقوق وحريات" سياسية لم يكفل للإنسان حريته الاقتصادية ، فظهر الظلم الاجتماعى جليا فى أعقاب الثورة الصناعية. ولذلك كانت كتابات"كارل ماركس" ونشر البيان الشيوعى فى عام ١٨٨٤ ذات أثر بالغ فى جذب الانتباه إلى حقوق الإنسان الاقتصادية وإلى مفهوم العدالة الاجتماعية . ولقد ساهم المفكرون الماركسيون فيما بعد بإسهامات هامة فى شرح وتبيان هذه الحقوق الأساسية التى ظلت دون حديث عنها حتى منتصف القرن التاسع عشر.

(٢) المدارس الفقهية فى حقوق الإنسان:

ترتب على كفاح الشعوب ونضالها، وكفاح المفكرين المؤمنين بحقوق الإنسان والمدافعين عنها، ظهور العديد من المدارس الفقهية فى حقوق الإنسان، وسنعرض بإيجاز لمدرستين أساسيتين فى هذا الموضوع[٧]:

المدرسة الأولى:

وترى أن حقوق الإنسان: "**ليست سوى اصطلاح جديد يغطى ما عرف حتى الآن تحت اسم الحقوق والحريات العامة**". وأصحاب هذه المدرسة فى أوروبا ظهروا فى

القرنيـــن الثامن عشر والتاسع عشر، ويضمون غالبية فقهاء القـــانون الدســـتورى المعاصرين، ويقف على رأسهم الآن: "جـــورج بـــوردو، وكلود البير كوليار"، وتأخذ غالبية أساتذة الفقـــه الدســـتورى العربى وفقهاء القانون الجنائى بالأصول الفكرية فى هذه المدرسة.

المدرسة الثانية:

وهـــى المدرســـة التجديدية فى فقه حقوق الإنسان، ولقد دعمهـــا المفكر "رينيه كاسان" والذى يعد قانونيا مجدداً، جمع بيـــن الفكـــر والعمـــل، وفرض كثيرا من اتجاهاته فى الأمم المتحدة، وكان وراء صدور الميثاق العالمى لحقوق الإنسان. ورغـــم أنـــه اقتصـــر علـــى المؤلفات القصيرة والمقالات والـــبحوث، لكـــن تأثيره الفكرى كان قويا منذ كان مستشارا بمجلس الدولة حتى أصبح ممثلا لفرنسا فى الأمم المتحدة عام ١٩٤٥. وكـــتابات "كاسان" فيها الكثير من الخصوبة الفكرية لجمعه بين القانون والتاريخ ودراسة الحضارات وهو ينادى بأن حقوق الإنسان لها قيمة "فوق دستورية" لأنها حقوق قائمة بغض النظر عن اعتراف الدستور بها. وهو يرى: أن حقوق الإنســـان مـــتطورة ومتجددة وديناميكية. فقد سبقت الحقوق المدنـــية والسياسية ظهور الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، فـــإن كانـــت نبعـــت من أفكار "لوى بلان وبرودون" وبهما ظهرت الحقوق الاجتماعية والاقتصادية.

وتقود المدرسة التجديدية – كاسان وفاساك – فكرة توسيع حقــوق الإنسان لأنها متجددة وتتطور بتقدم الزمان، وبتغير احتــياجات الإنسان وحقوق الإنسان عند هذه المدرسة تنظر للإنســـان لمجرد كونه إنساناً، وهى تنبع من ضمير الجماعة ومطالبة الجماعة بهذه الحقوق دون اشتراط أن يكون المشرع الوضــعى قــد أعترف بها وبحمايتها. كما أن هذه المدرسة وراء ظهــور الجــيل الثالث من حقوق الإنسان، كالحق فى السلام والحق فى التنمية والحق فى البيئة والحق فى الإعلام وكلهــا حقــوق ظهرت بعد تطور المجتمع الدولى، وهو ما يطلـــق علــيه ذلك التعبير الغامض نسبيا، لأنه جديد "حقوق التضامن" فى السبعينات"(٨).

(٣) مشروع حقوق الإنسان العربى:

وعلـــى صـــعيد وطننا العربى، اشتدت الدعوة إلى حماية دولـــية لحقوق الإنسان العربى، وذلك بإصدار ميثاق لحقوق الإنســـان العربى فى حمى المنظمة الإقليمية العربية (جامعة الـــدول العربـــية)، وبضـــمان محكمة العدل العربية.. وهذا الميثاق مطمح قومى منذ وقت بعيد، حتى أن اتحاد الحقوقين العـــرب، وضع مشروعا لهذا الميثاق، كما أن جامعة الدول العربية نفسها أولت موضوع حقوق الإنسان العربى اهتماما كبيرا، تمثل فى أمرين أساسيين:

أولهمــا: قرار مجلس الجامعة العربية رقم ١٤٦/٣٢٥٩ جــ٢ الصــادر فــى ١٩٦٩/٩/١٢ والخاص بتشكل لجنة خاصــة فــى الأمانة العامة لدراسة موضع مساهمة جامعة الــدول العربــية فى الاحتفال بعام ١٩٦٨ عاما دوليا لحقوق الإنسان طبقا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ١٩٦١ (١٨) الصــادر فى ١٩٦٣/١٢/١٢. وقد أعقب هذا القرار، قــرار مــن مجلس الجامعة العربية رقم ٤٧/٢٣٠٤ بتاريخ ١٨ مــارس عــام ١٩٦٧، والخاص بتشكيل لجنة توجيهية لحقــوق الإنســان (بجانب اللجنة الخاصة فى الأمانة العامة) تضم ممثلين عن دول الجامعة لمتابعة وتنفيذ برنامج الاحتفال بالعام الدولى لحقوق الإنسان[٩].

أما الأمر الثانى المهم فى موضوع حقوق الإنسان العربى، هــو قــرار مجلــس الجامعــة العربــية رقم ٦٦٨ بتاريخ ١٩٧٠/٩/١٥ والذى يتضمن تشكيل لجنة من الخبراء لوضع مشــروع إعلان عربى لحقوق الإنسان تمهيدا لوضع ميثاق عــربى، وقــد وضعت اللجنة بالفعل مشروعا باسم "إعلان حقوق المواطن فى الدول والبلاد العربية". وقد عم المشروع على الدول الأعضاء جميعهم غير أن تسع دول فقط هى التى اهتمــت بالــرد. وقد تباينت مواقف هذه الدول تباينا كاملا، فبيــنما أيدتــه بعض الدول دون أية تحفظات، رفضته دول أخرى شكلا وموضوعا، وطالب فريق ثالث بإجراء تعديلات عليه، تراوحت بين مجرد التعديلات الشكلية وحيث أنه ليس

للإعــلان العــالمى لحقوق الإنسان إلزام قانونى على الدول المصــدقة له بتنفيذه، إنما تنطوى تلك المصادقة على التزام أدبــى بــالإعلان فحسب، "فإن الجمعية العامة للأمم المتحدة "طالبت بأن يعقب هذا الإعلان ميثاق أو اتفاقية تحدد تفصيلا وبصورة ملزمة الحدود التى تتقيد بها الدول فى مجال تطبيق الحقوق والحريات الإنسانية ، وبعبارة أخرى لكى يكون هذا الميــثاق هو التطبيق العملى للحقوق والحريات التى تضمنها الإعلان العالمى، وأيضا لإنشاء نوع من الإشراف الدولى أو الرقابة الدولية على التطبيق"(١١). لذلك كانت هناك جهود مــثابرة بذلــت فــى هذا الشأن وكان من نتيجتها: "الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق المدنية والسياسية" والبروتوكول الملحق بها. و"الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافــية" التين صادقت عليهما الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٦ ديسمبر عام ١٩٦٦، ولهاتين الاتفاقيتين قوة إلزام قــانونى، وإشــراف دولــى على تنفيذها، غير أن الإشراف الدولــى علــى تنفيذ أحكام هاتين الاتفاقيتين غير كاف. (١٢) ومازال الانتهاك لتلك الحقوق قائم على قدم وساق، ومستباح فــى وطنــنا العربى على كافة أنظمته السياسية، من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار.

ومــن الملاحظ أن جميع الدول العربية من الماء للماء لم توقــع على البروتوكول الاختيار الملحق باتفاقية عام ١٩٦٦ للحقــوق المدنــية والسياسية وفى ذلك دليل ملموس على أن

أنظمة الحكم العربية – النخب الحاكمة – مازالت متمادية فى عدم ضمان احترام حقوق الإنسان العربى، لدرجة أن تأسيس جمعـــية للدفـــاع عـــن حقوق الإنسان، أصبح يشكل جريمة تعـــرض صـــاحبها للاعتقال والتعذيب(١٣). بل أصبح مجرد الانضمام للجمعيات والمنظمات الإقليمية العربية المدافعة عن حقـــوق الإنسان، يعرض حياة المواطن العربى لأبشع أنواع التنكـــيل، بـــل نقولها صراحة، أن الاشتغال بالقضايا العامة والإنســـانية، وقضـــايا الوطـــن، تـــؤدى بحياة صاحبها إلى التهلكة. (١٤)

وعلـــى الرغم من ذلك، فقد توالت جهود المجتمع الدولى والعربى، نحو تدعيم حقوق الإنسان، وكفالة حريته وكرامته وآدميـــته. ومـــن هـــذه الجهـــود الاتفاقيات الدولية للحقوق الاقتصـــادية والاجتماعـــية والثقافـــية ، وبرنامج عمل أقرته الجمعـــية العامة للأمم المتحدة (نوفمبر عام ١٩٧٣) لمكافحة العنصـــرية والتمـــيز العنصرى لمدة عشر سنوات، واتفاقية مناهضـــة التعذيب والعقوبة القاسية واللاانسانية (ديسمبر عام ١٩٧٠) والقواعـــد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء وقواعد ســـلوك الموظفيـــن المكلفين بتنفيذ القوانين (١٩٧٥). وكان بـــروز منظمة العفو الدولية (١٩٦١) كأحدى المنظمات التى تدافع عن حقوق الإنسان فى جميع أنحاء العالم. أهمية كبرى فـــى المحافظة على تطبيق الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى أقر فى (ديسمبر ١٩٤٨).

ولقــد ترتب على ذلك، ظهور العديد من جمعيات حقوق الإنســان فى وطننا العربى، التى أخذت تمارس شرعيتها – غــير الرسمية – فى الدفاع عن حقوق الإنسان العربى. ففى مصــر مــثلا: ظهــرت جمعــية أنصــار حقــوق الإنسان بالإسكندرية عام ١٩٧٩، وهى جمعية غير رسمية ، وجمعية حقــوق الإنســان بالقاهرة ١٩٨٠، ثم أخيرا المنظمة العربية لحقــوق الإنســان بالقاهرة (١٩٨٣) وخلال عقد التسعينات ظهرت العديد من المنظمات والمراكز التى تهتم بشأن حقوق الإنســان وتدافع عنه منها على سبيل المثال مركز المساعدة القانونية، المنظمة المصرية لحقوق الإنسان، مركز الدراسات والمعلومــات القانونية لحقوق الإنسان وكلها هيئات ومراكز ومــنظمات غــير حكومية تسعى جاهدة نحو ترسيخ حقوق الإنســان وذلــك من خلال الندوات والمؤتمرات والنشرات والــبرامج التدريبــية . ثــم أخذت الهيئات العلمية والبحثية الأكاديمــية تــنظم المؤتمــرات والندوات التى تدافع حقوق الإنســان العربى. ففى عام ١٩٨٧، انعقدت ثلاثة مؤتمرات دارت جمــيعها حــول التعليم كحق أصيل للإنسان العربى) وهى(١٥):

– المؤتمــر الأول (٧–٩ مايو ١٩٨٧) ونظمته اليونسكو مع اتحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسان ، وتركــزت أبحاثــه ومناقشاته حول قضية (التعليم والأعلام والتوثــيق فى قضايا حقوق الإنسان) جزء منها أهتم بالتعليم

الجـــامعي ومـــا قبل الجامعي في علاقته بإرساء قيم ومبادئ احـــترام الكرامة الإنسانية. والجزء الآخر اتجه نحو المواطن في محاولة لإيقاظ وعيه بقضايا حقوق الإنسان.

– المؤتمـــر الـــثاني (٣–٦ يونـــيو ١٩٨٧) ونظمته كلية الحقـــوق بجامعة الإسكندرية ودارت أبحاثه حول (الحق في حرمة الحياة الخاصة) وقد ركز المؤتمر على الجانب الخاص فـــي حقـــوق الإنســـان، أي حق الإنسان في الحياة الخاصة وحرماتها.

– المؤتمـــر الثالـــث (٩–١١ يونيو ١٩٨٧) ونظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة. وركز في موضوعه الأساسي على: "تعليم حقوق الإنسان) وقد جاء هذا المؤتمر ليعمق من أهمية الـــدور الذي يلعبه النظام التعليمي والتربوي في إرساء القيم والاتجاهـــات والســـلوكيات التي تتفق وحقوق الإنسان، وقد اتجهـــت بعض البحوث والمناقشات إلى مرحلة التعليم العام واتجـــه البعض الآخر إلى مرحلة التعليم الجامعي بوجه عام والتعلـــيم داخل كليات الحقوق بوجه خاص. ولقد كانت تلك المؤتمـــرات وغيرها تعبيرها عن وجود روح حيه تحاول أن تقاوم منتهكي حقوق الإنسان العربي.

وهذه المظاهر وغيرها كثيرة في وطننا العربي، وما هي إلا تعبـــير حتى على بروز حقوق الإنسان في التعليم كمحور هـــام يجب الالتفاف حوله، فحقوق الإنسان ليست ميثاقا فقط،

وليســت مهمة الدولة، بقدر ما هى مهمة المنظمات الشعبية والوطنــية التى يجب أن تترقب إهدار تلك الحقوق سواء من قبيل الدول أو غيرها.. وإذا كانت هذه المؤتمرات وغيرها قد عقــدت فى عام ١٩٨٧. فهل حق الإنسان العربى فى التعليم الجــيد والقادر على زيادة وعيه وتثقيفه، لكى يكون مواطنا نشــطا وفعالا وذو أهلية للمشاركة فى صنع القرار السياسى، وتســيير شــئون الوطن، يصبح مطلب وقضية وطنية يجب الاهتمام بها على مدار الأعوام القادمة، وليس فى عام واحد، حــتى لا تكــون قضــايا موسمية ، أنها قضية اليوم وأمس والغــد... أنــت قضية حق الإنسان العربى فى التعليم، هى قضية وجوده الاجتماعى الفاعل.

الفصـل الثانـى

الواقـع العربـى المـأزوم

- أزمة طبقة .. أم أزمة نظام سياسى
- تهميش دور المثقف العربى
- أوضاع الإنسان العربى المعاصر

مقـدمــة

لا مندوحة من أن الوطن العربى، ومنذ عقدين من الزمان يعــيش فى أزمة شاملة، أزمة الحركة السياسية الفاعلة نحو المزيد من تحرير الإنسان العربى والواقع العربى، ونحو عدم القدرة على حسم قضية الصراع العربى الإسرائيلى، والدخول فـــى متاهات الحل السلمى، والركوع أمام السياسية الأمريكية والهيمنة الإسرائيلية فى المنطقة العربية، وأزمة فى الإخفاق فى تحقيق قدر من التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تساعد الوطن العربى على الاستقلال – النسبى – بالقدر الذى يعين علـــى حرية اتخاذ القرار السياسى، وأزمة أيضا على صعيد العلاقـــات المتـــبادلة بين النظام السياسى العربى والمواطن العربى. ولعل السؤال الذى يطرح نفسه بإلحاح هو: هل هى أزمــــة طـــبقة.. أم أزمـــة نظام سياسى؟ – رغم تباين النظم السياســـية العربية – غير قادر على تحقيق قدر من الحركة والفعـــل والإنجاز؟.. والجواب لن يكون سريعا بالقدر الذى سوف نترك للسطور القليلة التالية من الإجابة عنه.

(١) أزمة طبقة ... أم أزمة نظام سياسى:

نســتطيع بقــدر من الاطمئنان أن نوجز مظاهر الأزمة العربية الراهنة فى الأسباب التالية، وهى: (١٦)

أ- أن علاقة التبعية التى تربط الأنظمة العربية بالقوى الدولية الخارجية ، وبالدرجة الأولى الولايات المتحدة الأمريكية، ولا ســيما فى المجال الاقتصادى والمالى تؤدى إلى نفوذ سياسى مــتعاظم لهذه القوى، يصل فى كثير من الأحيان إلى تشكيل القــرار السياســى فى العديد من البلدان العربية إضافة إلى التواجد المباشر لهذه القوى الدولية فى المنطقة العربية سواء عن طريق القواعد – التسهيلات – الخبراء.. إلخ، كذلك فإن اســتمرار الصــراع العربى الإسرائيلى والرجحان المستمر والدائــم لإسرائيل فيه، والتصور الخاطئ المتزايد الذى يضع مفاتــيح حل هذا الصراع فى يد القوى الإمبريالية، المعادية بطبيعــتها لاســتقلال الشعوب العربية، لأن ذلك يتناقض مع سياســتها ويعمل على تقليل نفوذها. وعلى رأس هذه القوى الإمبريالية الولايات المتحدة الأمريكية ، والتى يعرف الجميع أنهــا الشريك الأكبر لإسرائيل. أن هذا كله يعزز تأثيره على أشــكال نظم الحكم العربية. وأسلوب إدارته، ويضع سلطات هذه النظم من البداية فى موضع تعارض الإرادة الشعبية فى هذه الأقطار وبكلمة أخرى، فإنه يعطل العملية الديموقراطية

فـــيها وحقوق الإنسان. لأن ذلك أصبح من المظاهر الطبيعية للبلدان التابعة والتى تدور فى فلك التبعية والنظام الرأسمالى العالمى والتقسيم الدولى للعمل.

ب- البـــناء الطـــبقى والاجـــتماعى والثقافى، يؤكد التفاوت والتـــناقض الشـــديد داخل كل قطر عربى، فمازال التركيب الطـــبقى داخل الأقطار العربية يعبر عن انحيازات واضحة لصـــالح القلـــة المـــترفة والطبقة الحاكمة - الصفوة - التى تحـــاول أن تسخر إمكانيات واقعها لخدمة وتحقيق مصالحها الذاتية. أن التقسيم الطبقى داخل المنطقة العربية ينطوى على تفـــرقة حـــادة مـــن حيث الثروة المالية بين "أغنى الأغنياء" و"مناضلوا الوسط" ثم البلدان العربية الفقيرة، وكذلك الوضع الثقافى لم يستطع أن يعبر عن انحيازه الشديد لصالح الطبقات الفقـــيرة والشـــعبية داخـــل الأقطار حيث تسود ثقافة الطبقة الحاكمـــة - النخـــبة - وتكرس ثقافتها وقيمها ومفاهيمها من خلال وسائل الاتصال التى تسيطر عليها النخبة الحاكمة من أجل تدعيم سلطتها وهيمنتها على مقدرات البلاد. (١٧)

ج- أن التجزئة المفروضة على الوطن العربى، خلقت جملة مـــن الحقـــائق، منها حالة الضعف السائدة فى كل جزء وفى الوطـــن العربى ككل، وحالة الضعف هذه تؤدى أمام جسامة الـــتحديات الخارجية والداخلية بالضرورة إلى الاعتماد على القوى الخارجية والتبعية ، وما ينجم عنها من نتائج. كما أن هذه التجزئة أفرزت وتفرز قوى عربية متعارضة، حيث تنشأ

قوى سياسية ترتبط مصالحها بهذه التجزئة وبالأنظمة الحاكمة في هذه الأجزاء ، ومن ثم فإنها تقاوم بكل الوسائل أية دعوة لإلغـــاء هذه التجزئة وتقوم – أو تشارك – بقمع القوى التى تسعى من أجل ذلك.

د- إن حالـــة التخلف الاجتماعى والثقافى وسيادة الأمية فى معظـــم أقطار الوطن العربى – والتى تبلغ متوسطاتها بشكل عام حوالى ٧٠% – وبالذات لدى الطبقات الشعبية من عمال وفلاحيـــن، تقـــدم أرضية خصبة لهذه الأزمة لأن هذه الحالة تجعـــل سواد الشعب العربى خارج العملية الأساسية وتسهل على القوى الحاكمة عملية تزييف الديمقراطية وتزييف وعى المواطنين من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية التى تسيطر علـــيها الأنظمة الحاكمة، ناهيك عن دور النظام التعليمى فى هـــذه العملـــية لمـــا يحويـــه من مناهج ومقررات تشمل قيم واتجاهات ومعارف بعينها دون غيرها. وكلنا يعرف كم مرة قامـــت فـــيها القوى الشعبية والوطنية فى كثير من الأقطار العربية بانتخاب أفراد أو مجموعات لا تنتمى إليها ولا تمثلها بل تعمل ضد مصالحها، وذلك يعود لانعدام الوعى أو الخوف على لقمة العيش.

ويترتـــب على كل ذلك استمرار ظاهرة "القهر" التى تعد الســـمة الأساسية للعلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فـــى العـــالم العربى: قهر الدكتاتوريات وسيطرتها على نظم الحكـــم، قهـــر الطـــبقات والعشائر وسيطرتها على الطبقات

الأخـــرى، ومـــا يترتب على هذا كله من فسخ الديموقراطية واخـــتفاء العدالـــة الاجتماعـــية، بل أن القهر قد أصبح سمة ســـلوكية فـــى المجتمعات العربية – فى نظم الحكم والإدارة وفـــى الحـــياة الاجتماعية وفى الأسرة والتربية والتعليم وفى داخـــل إطـــار القهـــر تبرز فى العالم العربى بعض الفئات المحـــرومة الـــتى يجـــب أن تكون هدفا للجهود الاجتماعية والتعليمية: الطبقات الفقيرة والنساء والأطفال العاملين وسكان الـــبادية والريف، أى كافة المحرومين من حقوقهم الإنسانية والأساسية. (١٨)

ولعـــل هـــذه أهم مظاهر النظام السياسى العربى، وأزمة الواقع العربى المعاصر، ولعلنا نستطيع القول أن الأزمة فى جوهرها تشمل كل من الطبقة الحاكمة والنظام السياسى، لأن هـــناك تداخـــل وتشابك، بل تعانق بين كل منهما.أن السبب الجوهـــرى فى هذه الأزمة يعود إلى المصالح الطبقية القائمة فـــى الـــبلاد العربية، ولعله من المفيد حتى لا يكون الحديث نظرياً وعاماً أن نشير إلى تركيبه السلطة السياسية فى البلاد العربـــية. من المعروف أن الشرائح التى وصلت إلى السلطة فـــى الـــبلاد العربـــية عـــبر الكفاح التحريرى للتخلص من الاستعمار القديم، هى الفئات الوسطى والبرجوازية الصغيرة تحديداً . ونعتقد أن هذه التركيبة كان لها الأثر الكبير فيما بعد مـــرحلة الاســـتقلال لأنها بطبيعتها متذبذبة ومترددة وأنانية، وغـــير مســـتقرة أيديولوجيا وسياسياً ، فهى جاءت بمشاريع

اجتماعـــية وسياســـية كثـــيرة ومتنوعة ، ولكن وصولها إلى الســـلطة جعل معظمها يتنكر لهذه المشاريع التى جاءت بها. والأمثلة على ذلك كثيرة: أن أغلب هذه الفئات عند وصولها إلـــى السلطة نادت بالتخلص من التبعية وبمعاداة الإمبريالية، ونـــادت بشكل ما بمشاركة الجماهير – التى صعدت بأسمها إلى السلطة – فى السلطة.

لكـــن الواقـــع المعاش يثبت أن هذه السلطة المنادية بهذه الشـــعارات كانت لا تمارسها فعلا – بل حرمتها فى فترة من الفـــترات – وهـــى معادية للامبريالية نصا، وهى اشتراكية نصـــا، وهـــى ديموقراطـــية نصـــا، ولكنها عكس ذلك فى الممارسة العملية. ويعود عدم لعب أى دور أساسى للطبقات الأساســـية فـــى الـــبلاد العربية، سواء أكانت البرجوازية أم الطـــبقة العاملة. وغياب هذه الطبقات لأسباب تتعلق بطبيعة التركيبـــية الطبقية فى المجتمع العربى، وهذا الغياب النسبى يختلف فى الواقع من قطر إلى آخر. ويضعف الدور القيادى للأحـــزاب التقدمـــية بسبب ضعف الطبقات الأساسية نفسها، وهـــو الأمـــر الـــذى جعـــل البرجوازية الصغيرة والشرائح الوســـطى تضـــطلع بـــالدور الأساســـى فـــى قيادة المجتمع العربى. (١٩)

ومـــن هـــنا فـــإن الأزمة فى جوهرها تعود إلى إشكالية الـــبرجوازية الصـــغيرة كطبقة وإلى تنظيمها السياسى الذى تعتمده فى الحكم أيضا وفى ذات الوقت لا يمكن الفصل بينها

وبين نظامها السياسى الذى أخفق للآن فى إنجاز مهامه الوطنية والتى صعد إلى الحكم والسلطة من أجل إنجاز هذه المهام. أن البرجوازية الصغيرة وعلى صعيد الوطن العربى غير قادرة على إنجاز مهامها الوطنية وعلى رأسها الثورة الوطنية الديموقراطية.

(٢) تهميش دور المثقف العربى:

هناك حالة من الفصام بين المثقفين العرب والجماهير الشعبية، ويعود ذلك إلى غياب قنوات الاتصال والتواصل، كما يعود أيضاً إلى غياب اللغة القادرة على التواصل الحى مع قضايا الجماهير العربية. لقد ظل العديد من المثقفين العرب يعيشون فى صناديق مغلقة، داخل أطر نفسية ومنهجية ولغوية باعدت بينهم وبين جماهيرهم، كما أن العديد من المثقفين غير قادرين على طرح مشاكل الجماهير بالشكل الذى يجعل هذه القضايا والمشكلات تخص المثقفين مثل الجماهير.. ولقد ترتب على ذلك الوضع وجود حواجز وسدود بين المثقفين والجماهير العربية لسنوات طويلة.

ولقد زاد من تفاقم تلك الأزمة، وتهميش دورهم، أن غالبية المثقفين العرب انغمسوا فى تدبير مصالحهم الذاتية والشخصية، يحكمهم فى ذلك اتجاه متزايد للأخذ بنمط الحياة

الاستهلاكية، الذى يغزو المنطقة العربية ويسرى فيها سريان النار فى الهشيم (النهم المتزايد للحصول على السلع الاستهلاكية.. سيارة، تليفزيون ، فيديو... إلخ) وبالتالى انصرف هذا القطاع من المثقفين عن الانشغال بالقضايا الاجتماعية إلى الانغماس في مشاكل الحياة اليومية. [٢٠] ولقد ترتب على ذلك الوضع المتردي تعطيل دور المثقفين في عملية التوعية الجماهيرية والدفاع عن قضايا القطاعات الشعبية بما فيها قضية الديموقراطية وحقوق الإنسان وقضايا تحرير الإنسان العربي من كافة صنوف القهر الواقعة عليه .

كما أن اعتكاف البعض الآخر من هؤلاء المثقفين على العمل الأكاديمي البحث والتحول إلى أدوات حيادية تبحث في مسائل العلم المجرد دون التفات للصراع السياسي والاجتماعي الدائر في المجتمع، فيغيبون بذلك عن دورهم الطبيعي في هذا الصراع، تحت مسمى الحياد والبحث العلمي الرصين.

هذا إلى جانب بروز قضية هامة وأساسية، ونحن نعدها جوهر ولب تهميش دور المثقفين العرب، وستظل هذه القضية طارحة نفسها إلى أن يتم الإيمان بضرورة تجاوزها، باعتبار أن ذلك هو الطريق الصحيح لوجود دور فاعل للمثقف العربي ، والقضية – المشكل – هي نفور كثير من المثقفين العرب من الالتزام السياسي والامتناع عن الانضواء تحت أشكال تنظيمية، أما بحجة أن الظروف اللاديموقراطية في

الوطـــن العربــــي لا تســـمح بالعمل السياسي الصحيح أو أن الـــتزامهم السياسي سيفقدهم الموضوعية لأنهم ينحازون بهذا إلـــى وجهـــة نظـــر معينة، ويغيب عن بال هؤلاء إن إزالة الظـــروف اللاديموقراطـــية فـــى الوطـــن العربى لا تتم الا بمحاربـــة القـــوى الـــتى تكرســـها اســـتهدافا لخلق ظروف ديموقراطية سليمة، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا بالعمل السياسى المـــنظم أو المشاركة الفعالة الإيجابية فيه. أم بالنسبة لقضية الحـــياد العلمـــى والموضـــوعية، فإنه من بديهيات العلم أن الموقـــف الموضـــوعى هـــو الانحياز للصحيح ضد الخطأ ، وللموقـــف السليم ضد الموقف المغلوط. فكيف يمكن للمثقف الواعـــى أن يظل على الحياد بين الديموقراطية والاضطهاد والقمـــع، بيـــن الاســـتغلال والعدل الاجتماعى، بين التجزئة والتشـــرذم وبين الوحدة القومية؟ أليس ذلك أحد أهم أمراض البرجوازية الصغيرة؟ وأليس هذا الموقف الأنانى والمصلحى هو الذى يكرس القمع والتسلط والقهر؟ أليس هذا الموقف هو الذى يسهل للنظم السياسية العربية أن تتجاهل حقوق الإنسان العربى وتهدرها؟

وكما أن أخطر دور أداه ويؤديه كثير من المثقفين العرب هـــو التحول إلى أبواق للأنظمة العربية القائمة، وأقلام تبرر لهـــا كل ممارسات القمع ومصادرة الحريات، بل تفلسف ذلك لهـــا وأحـــيانا تدفعهـــا إليه دفعا تحت مسميات عديدة، أهمها تجسير الفجوة بين المثقف والسلطة.

إن المستعرض للإعداد الهائلة من المثقفين العرب المتوزعين فى الصحف والمجلات وأجهزة الإعلام ودور النشر ومراكز الدراسات على اختلاف مشاربها يلمس هذه الحقيقة المخجلة والمأساوية . أن الكلمة التى يفترض أن تكون مقدمة للحركة والفعل، ومن ثم مواصلة للحرية والديموقراطية ، تحولت فى الوطن العربى فى كثير من الأحيان إلى خادم للسلطة ومبرر لإرهابها، بل أحياناً موصلة إليه. وأصبح دور المثقف العربى – عبر ذلك – يقترب كثيرا من دور مهرج السلطان في عصور خلت. (٢١)

ولقد تفاعلت كل هذه الظروف مجتمعه، فأدت إلى حالة التردي واليأس والإحباط التي يعيشها الوطن العربي والإنسان العربي الآن، كما أدت تلك العوامل الذاتية والموضوعية إلى اليأس دفع الإنسان العربى نحو الإنجاز والفعل. مما ترتب عليه وضعية متدنية ومتردية يعيشها الإنسان العربى، هذه الوضعية تقفل فيه يوما بعد يوم، كل أمل فى غد آت، كما تقتل فيه أيضاً أي روح للمبادرة والمبادأة.

(٣) أوضاع الإنسان العربى المعاصر: (٢٢)

أن الإنسان العربى فى هذه المرحلة يعانى حالة حرمان من أهم حقوقه الأساسية كإنسان، فهو محروم من إبداء الرأى

والتعبـــير فى شئون مجتمعه ووطنه وأمته. وهو مغلول عن المشاركة فى تقرير مصيره ومصير بلده، ومكبل بقيود القهر والخـــوف والحاجـــة، كما أنه محكوم عليه بالإقامة الجبرية داخل سجن إقليمه الضيق حيث إن انتقاله إلى أى قطر عربى آخر تقوم فى وجهه ألوف العقبات والعوائق. والأمر الأكثر مأساوية أن دخول الأجنبى إلى أى بلد عربى مصحوب بأشد أنـــواع التسهيلات، عكس ما هو الحال بالنسبة للعربى. كذلك فإن العربى الذى ينتقل للعمل فى بلد عربى أخر يشعر فورا وفى كل معاملة أنه أشد غربة من الأجنبى الذى يعمل فى تلك البلد.

والإنســـان العـــربى فـــى كثير من أجزاء الوطن العربى محـــروم من المعلومات التى تتعلق بشئون بلده وأمته وحياته ومشاكله.. فهو لا يرى ولا يسمع إلا ما يسمح به النظام، ولا يقـــرأ إلا مـــا تســـمح به الرقابة، فهو ليس ممنوعا من إبداء الرأى فحسب بل ممنوع من تكوينه.. والمفارقة المأساوية أن الأوساط الخارجية – وكثير منها معاد للوطن العربى وأحيانا للنظام نفسه – تعلم عن مجريات الأمور فى ذلك البلد العربى أكثر مما يعلمه أبناؤه.

ولقـــد تطور الأمر فى كثير من البلاد العربية إلى إهدار قيمة الإنسان وامتهان كرامته والتنكيل به جسميا ومعنويا. بل أن التصـــفية الجسدية للإنسان العربى أصبحت أسلوبا طبيعيا داخـــل هذه البلاد العربية، كما أن كثيرا من القيم العامة التى

كانت تسود المجتمع العربى، والتى كانت موضع اعتبار من الجميع وفوق أى خلاف شخصى أو اجتماعى أو سياسى قد انهارت أو بالأحرى أهدرت.

بروز حالة انفصام لا تخطؤها العين بين السلطة الحاكمة وبين الناس فى معظم، بل ربما كل أقطار الوطن العربى. فالسلطة السياسية من جانبها لا تكاد تقيم وزنا للشعب وقواه وطبقاته الاجتماعية وتتصرف كأنها ذات حق إلهى فى حكمه، أو أنها – فى أحسن الأحوال – مخوله بالنيابة عنه، بل ربما هى تخاف منه فتحاول جهدها إقصاءه عن الممارسة السياسية. أما من جه الشعب فتسود السلبية لأسباب كثيرة.

وأخيراً تعاظم حالة البرود وعدم الاستجابة لدى الطبقات والفئات الشعبية تجاه قوى المعارضة والتغيير فى الوطن العربى، ونسوء حالة من عدم الثقة فى كل هذه القوى وذلك بسبب خيبات الأمل المتكررة ، والاعتقاد بعجز هذه القوى عن تنفيذ ما تطرحه، وقصور فى تلاحم هذه القوى والحركات الجماهير الشعبية، ناهيك عن حالة اللاديمقراطية والقهر الواقع على الإنسان العربى المتردية ولاشك أنها سوف تلقى بظلالها على النظام التعليمى المناط به تحرير الإنسان العربى، وتنويره، وتملكه للوعى، الذى سوف يعينه على تجاوز تلك الأزمة.



الفصل الثالث

إخفاق النظام التعليمى العربى
فى توفير حق التعليم

- التعلـــيم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى
- حق الإنسان العربى فى التعليم
- الحرمان من حق التعليم

مقدمة

يهتم هذا الفصل بإيضاح العلاقة بين النظام التعليمى وحقوق الإنسان العربى، بوصفها علاقة تبادلية ، بمعنى أن فاعلية أحدهما تتوقف على فاعلية الأخرى. فلا إقرار للحقوق فى غياب بنية فاعله للنظام التعليمى ، ولا تعديل فى بنية النظام التعليمى – الظالمة – فى غياب الإيمان الراسخ بحقوق الإنسان العربى كمسلمة من مسلمات العصر. ويجيب هذا الفصل عن العديد من التساؤلات منها: هل نظام التعليم يوفر الحد الأدنى من التعليم للإنسان العربى بوصفه حقا أصيلا له؟! إلى أى مدى يحقق نظام التعليم هذا الحد الأدنى؟ وما هو الدور الفاعل المناط بالمؤسسات والهيئات والنقابات المهنية فى الوطن العربى نحو ترسيخ الإنسان؟!

(١) التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى:

لاشك أن النظام التعليمى العربى المعاصر، يعكس بما لا يــدع مجالا للتأويل التركيب الاجتماعى فى مجتمعنا العربى، بــل يساعد على استمرار هذا التركيب الاجتماعى والطبقى والمحافظة عليه وتدعيمه إيديولوجيا. وذلك لأن المدارس فى المجــتمعات العربية- الطبقية – ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المســيطرة، حيــث صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجــتمعات الرأســمالية المــتقدمة والمتخلفة ، بحيث تخدم المصــالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خــلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعــيه، تشــكيلا يــتفق مــع نمــط الحياة السائد فى تلك المجــتمعات، بحيــث يشعر المواطن العربى ويربى على أن التمايز أمر طبيعى، ويحدث فى كل مجتمع [٢٣] .

وهــذا جعل الفقراء لا ينظرون إلى التعليم اليوم على أنه وســيلة للتحرر من الفقر، ولا وسيلة للترقى الاجتماعى، لأن الذيــن يصلون إلى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا، فالتعلــيم فــى الحقيقية ليس وسلة للحراك الاجتماعى، وليس وسيلة للمساواة، بل أداة لتقنين عدم المساواة وللمحافظة على الفروق الاجتماعى والطبقية الموجودة. [٢٤] أن تحقيق العدالة

الاجتماعــية ، يتم خارج جدران المدرسة عن طريق توفير فــرص العمل والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع. أما المدرســة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء والمعدمين، فأنها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى.

بذلــك أصبحت نظم التعليم المعاصرة – المدارس – سببا فــى زيــادة الشــعور بالإحــباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحروميــن الذيــن لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار وفق شروطه القاسية ، وعاملا مساعداً على زيادة الصراع الطبقى وعنصرا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعى، فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الإنسان فى العالم العربى، كلما زاد شعوره بالإحباط والدونية والاغــتراب بالابــتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته ، فالذى يترك المدرسة بعد السنة السابعة أكثر إحباط من الذى يتركها بعــد السنة الرابعة "لأن المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمــتخلف على السواء تقدم لطلابها الأفيون أكثر مما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة"[٢٥].

كمــا أن النظام التعليمى يلعب دوراً سياسياً أكثر خطورة مــن الــدور السابق، فالمدرسة فى النظام التعليمى تعد أداة للتلقيــن السياســى ، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك رغم أن بعــض الــدول تدعى أن التعليم فيها محايد إلا أن التعليم لا يمكــن أن يكــون محــايدا. فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه

السياسي سواء تم ذلك علنا في البرامج والكتب أو في "المنهج الخفي" ومن ثم يتحول المدرس إلى "مرب سياسي" يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره، لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة أكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءا من "صناعة الدعاية" يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها(٢٦).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دوراً واضحاً في التمايز الطبقي داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة، وبالتالي داخل المجتمعات المختلفة، ومنها وطننا العربي بالطبع، حيث يتحيز التعليم، منهجا وإدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء، وعلى الرغم من الشعارات البراقة التي رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والمتخلفة عن حياد التعليم، وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التي تؤهلهم للالتحاق به، نسوا أصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات ، هي قدرات واستعدادات اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى، (٢٧) لأن البناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء، والقدرات

والاستعدادات التى يتحدثون عنها ما هى إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى، لأن شروط القبول والنجاح ، تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، والتى أصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية باسم "الاستحقاقية" أو "الجدارة".

فإذا كان هذا هو حال التعليم فى الوطن العربى ، تحيز ضد الفقراء لصالح الأغنياء والميسورين، وإذا كان التعليم يحمل فى ثناياه مضامين أيديولوجية ومعرفية تدعم الوضع القائم وتعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة وترسيخها، فهل استطاع النظام التعليمى العربى رغم هذا التحيز أن يوفر الحد الأدنى من المعرفة للطلاب فى سن القبول؟ وهل استطاع أيضا أن يوفر الاستيعاب الكامل – التمدرس – لكل الأطفال فى سن الإلزام؟ هذا ما سوف نحاول إيضاحه والإجابة عنه فى السطور التالية.

(٢) حق الإنسان العربى فى التعليم:

يعد التعليم من أهم وأخطر الحقوق الإنسانية ، فبالتعليم يتشكل عقل وفكر الإنسان، كما يتشكل أيضاً وعيه الاجتماعى والسياسى الذى سوف يترتب عليه فاعليته فى الواقع العربى.

وبالتعلــيم أيضاً يكتسب الإنسان المهارات والقدرات لمزاولة نشـــاطه الاقتصادى، بل وأكثر من ذلك تتشكل بالتعليم أبرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته فى السلم الحضارى، وموقعه بين النظم السياسية المعاصرة.

ولذلك فقد كان لصدور قرار مجلس جامعة الدول العربية (رقــم ٢٤٤٣ بتاريخ ٣ سبتمبر عام ١٩٦٨) متضمنا إنشاء لجــنة إقليمــية عربية دائمة لحقوق الإنسان، تختص "بالعمل علـــى حماية حقوق الإنسان العربى ، وتنمية وغرس الوعى بحقــوق الإنســان لــدى الشعب العربى" أهمية قصوى فى تكــريس الاهتمام بحقوق الإنسان العربى، ولا سيما حقه فى التعلــيم. فــبعد أن أبرزت المادة (٢٦) من الإعلان العالمى لحقــوق الإنسان، حق الإنسان فى التعليم، وفصلت هذا الحق فى مبادئ أساسية، منها: [٢٨]

– أن يكــون التعليم مجانيا على الأقل فى مراحله الأولية والأساسية.

– أن يكون التعليم الأولى إجباريا.

– جعل التعليم الفنى والمهنى متاحا بشكل عام.

– أن يكــون التعلــيم العالى متاحا على قدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق.

– وفـــى جمـــيع الأحوال يتعين "توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الإنسانية تنمية كاملة".

وإذا كانت هذه هى المبادئ الأساسية التى شملها الإعلان العـــالمى لحقوق الإنسان والتزمت به كافة الدول العربية، بل أن جميع سياسات التعليم فى الوطن العربى تتصدر أولوياتها بتلك المبادئ وتعتبرها أهدافا يجب الوصول إليها، ومن أجل ذلـــك تضـــع خطط التنمية التربوية تلك المبادئ على رأس جدول أعمالها.

ونحن هنا، سوق نقصر الحديث عن أهم القضايا التي لها صلة مباشرة إبراز مدى تحقيق توفير الحد الأدنى من التعليم للطفـــل العربـــي، كحـــق أصـــيل له أقرته المواثيق العالمية والعربـــية، والتزمت به سياسات التعليم في الوطن العربي. وهـــذه القضايا التي تكشف لنا عن مدى نجاح أو فشل النظام التعليمـــي العربي شفى توفير الحد الأدنى من التعليم لجميع الأطفـــال دون تميـــيز للجنس أو اللون أو الديانة أو الموقع الجغرافي – ريف ، حضر – وكذلك توفير فرص الترقى فى سلم التعليم دون عوائق مالية أو بيئية. والقضايا هى، الأولى: الأمية الأبجدية، بوصفها أحد المهام الضرورية لنجاح النظام التعليمى، لأن الفشل فى القضاء عليها يعنى بقاء أكثر من ٧٠ % مـــن المواطنين العرب فى جهل وفقر ومرض. والقضية الثانية: الاستيعاب – التمدرس – وهى نجاح النظام التعليمى فى توفير مقاعد دراسية لكل الأطفال الواقعين فى سن الإلزام – ســـت ســـنوات – لا إخفـــاق النظام التعليمى فى استيعاب التلامـــيذ، يعـــنى طردهم وتركهم للشارع، والقضية الثالثة:

التسرب وهى تعبير عن مدى نجاح أو فشل نظام التعليم فى طـرد أو جـذب الطـلاب إليه، وإزالة العوائق الاقتصادية والاجتماعـية الـتى يعود إليها التسرب من النظام التعليمى. والقضية الأخيرة هى: الرسوب، وهو بالدرجة الأولى مرتبط بالأصل الاجتماعى والمكانة والقدرة الاقتصادية التى تساعد الطـلاب علـى النجاح، وتوفر لهم تعليماً موازياً بالمنزل – الدروس الخصوصية – أو فى المدارس الخاصة والأجنبية.

ولا شـك أن هـذه القضايا التعليمية الأربعة هى الأدوات الـتى سوف تساعدنا على التعرف على مدى نجاح أو فشل الـنظام التعليمى العربى فى إنجاز مهامه والتى تتلخص فى تحرير الإنسان العربى وتوفير القدر المناسب له من المعرفة الضرورية وكذلك مساعدته على مواصلة تعليمه إلى المراحل العليا.

(٣) الحرمان من حق التعليم:

سـنحاول فى هذا الجزء التعرف بالإحصائيات والبيانات، عـن مـدى توفر التعليم الأولى – الحد الأدنى من التعليم – وقضايا الرسوب والتسرب والأمية فى مصر وبلاد المغرب العـربى، وبلـدان الخليج العربى. [٢٩] ونعتقد أننا بهذا القدر نكـون قـد أعطينا بانورما كاملة عن حركة النظام التعليمى العربى وعلاقته بحقوق الإنسان.

فـــى مصـــر:

نحن نزعم أن الغالبية من المواطنين يعيشون حـــياة قاسية للغاية، ولا ينالون القسط الضرورى من التعليم الرســـمى أو النظامى، كما أن غالبية المواطنين – الفقراء – يكادون يحرمون من أبسط احتياجاتهم الضرورية من الغذاء الضـــرورى للحفـــاظ على حياتهم والاستمرار فيها.. فحسب بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء لعام ١٩٨٧ نجد: (٣٠)

– أن خمـــس الأسر المصرية تستحوذ على نصف كعكة الدخـــل القومى – ٤٨% على وجه التحديد – بينما يتصارع باقى الشعب على ٥٢% من الدخل القومى وهو ما يعنى أن ٨٠% من أفراد الشعب المصرى يعانون من موجات الغلاء التى أصبحت تمثل حلقة جهنمية مفرغة تبتلع أية زيادة حقيقة فـــى الأجـــور والمرتبات. وتؤكد الدراسة أيضا أن موجات الغلاء قد اضطرت الأسرة المصرية إلى أن تنفق ما بين ٥٥%، ٩٠% مـــن دخلهـــا على بند الغذاء وحده. فهل هناك ما يتـــبقى للتعليم فى أبسط صورة؟ ونحن نعلم أن تكلفة التعليم الآن مـــرتفعة وليست فى متناول أيدى الأسر الفقيرة ، نظرا لـــتدهور الأوضاع الاقتصادية واختلال الموازين خلال حقبة السبعينات.

– كمـــا تؤكـــد دراسة الجهاز المركزى أن هناك حوالى

٥٠٠ أسرة يزيد متوسط دخلها السنوى عن ١٠ ملايين جنيه، بينما هناك ٢٤٠ ألف أسرة يزيد دخلها السنوى على المليون جنـيه، وفى المقابل يقبع مليون و٧٠٠ ألف أسرة لا يتجاوز دخلهـا متوسـط دخلها السنوى ٢٢٠ جنيها؟ وأن الفرق بين أعلـى متوسط دخل شهرى وأقل متوسط دخل شهرى يصل إلى حوالى ٨٣٣ ألفا و٢٢٣ جنيها. وتشير الدراسة أيضا إلى أن هـناك ٤ أسر من بين ٥ أسر مصرية تعيش تحت وطأة الغـلاء وقسـوة الحياة. وتوجه الأسرة المصرية ٥٥% من دخلها فى المتوسط إلى الغذاء، ويرتفع هذا المعدل إلى حوالى ٦١% فى الريف وحوالى ٩١% بين الأسر محدودة الدخل. وتؤكـد الدراسة أن نسبة ما تنفقه الأسرة المصرية من دخلها علـى بـند الغـذاء تعادل ثلاثة أمثالها فى الولايات المتحدة الأمريكية وضعف هذه النسبة فى إنجلترا.

وتبرز خطورة هذا الوضع إذا علمنا أن حوالى ٨٠% من الأسـر المصـرية الـتى تقبع فى قاع سلم الدخول والأجور والمرتبات فى مصر لا تحصل على أكثر من ٥٨% فقط من الدخـل القومـى بينما تستحوذ نسبة ٢٠% على ٤٢% من الدخـل القومـى. ويؤكد محمد حسنين هيكل فى كتابه "باب مصر إلى القرن الواحد والعشرين" الصادر عام ١٩٩٥ ص ٢٠ أن فـى مصر ٥٠ فرد تبلغ ثروة كل منهم ما بين ١٠٠ إلى ٢٠٠ مليون دولار وأكثر . و١٠٠ فرد تتراوح ثروة كل مـنهم ما بين ٨٠ – ١٠٠ مليون دولار و١٥٠ فرد تتراوح

ثــروة كل منهم ما بين ٥٠ – ٨٠ مليون دولار و٢٢٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٣٠ – ٥٠ مليون دولار و٣٥٠ فــرد فــرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٥ – ٣٠ مليون دولار و٢٨٠٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٠ – ١٥ مليون دولار و٧٠ ألف فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٥ – ١٠ ملاييــن دولار بإجمالى ٧٣٦٧٠ ألف فرد تتراوح ما بيــن ٢٩٠ – ٤٨٥ ملــيون دولار تلك هى الصورة للوضع الاجتماعى فى مصر خلال عقد التسعينات.

ولاشــك أن مــثل هذا الوضع ينعكس بدوره على مجال التعليم، ونحن هنا نقصر الحديث عن التعليم وليس التربية ، علــى اعتــبار أن التربــية أعم وأشمل وتتم بواسطة النظام التعلــيمى وغيره من الأنظمة المجتمعة الرمية والشعبية. أما التعليم فهو ما يتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات ومــا تقدمــه الدولة من خلال النظام التعليمى من معلومات ومعــارف وقيم وأنماط سلوك بهدف خلق مواطن أكثر تكيفا وتلائمــا مــع بنــية النظام السياسى. ولو نظرنا إلى الوضع التعلــيمى سوف نجد أن كثير من الأطفال والشباب يحرمون مــن أبســط حقوقهم، وهى تعليم القراءة والكتابة والحساب واكتساب المهارات الأساسية التى تعين الفرد على إيجاد عمل محترم يحقق من خلاله وجوده الاجتماعى فى المجتمع.

وتشــير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٢ وعام ١٩٨٦ إلى الحقائق التالية:

– بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ طالب كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦,٦٠٠ طالب، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ تسعة ملايين، وذلك فى حين أن الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشر مليونا وربع مليون.

يتضح لنا من ذلك أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل مصرى خارج جدران المدارس ومعاهد التعليم والمعرفة الأساسية ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم الفرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى. ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصادية القاسية للأسر، وهى بمعدل ٢٠- ٢٥% فى المرحلة الابتدائية لقفز الرقم إلى ستة ملايين بدلا من خمسة ، ولاشك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية.

– وفى عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هى عليه تقريبا، أى أن جهود خمسة سنوات لم تحقق الهدف المنشود من إتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالنظام التعليمى. حيث

بلـــغ عـــدد الطـــلاب المقيديـــن بالتعلـــيم الابتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ طالـــب وبلـــغ عـــدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعـــدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٥٥ وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٥٩١,١٣٤ طالـــب، كمـــا بلـــغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والمعـــاهد العلـــيا حوالى ٦٦٦,٦٠٠ وبلغ مجموع الطلاب المقيديـــن بالـــنظام التعلـــيمى مـــن أوله إلى منتهاه حوالى ١٠,٨٨,٢٣٧ طالـــب، وفى المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦–٢٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ طالب.

معـــنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ زاد عدد الطلاب المقيدين بمـــراحل التعليم عن عام ١٩٨٢، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦–٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، أى أنه يوجد خارج جـــدران معـــاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصـــف مليون طفل مصرى يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفرها لهم، لكـــى يكونـــوا مواطنيـــن قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة فى عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية.

وفـــى بـــيانات تقرير التنمية البشرية – مصر – ١٩٩٥ الصـــادر عـــن المعهد القومى للتخطيط نجد أن عدد الأطفال خـــارج نظـــام التعلـــيم فـــى جميع محافظات مصر حوالى

٣,٢٩٦,٤٢٣ طفل، فى حين بلغ عدد السكان فى سن التعليم فـــى جميع المحافظات حوالى ١٦,٨٨٠,٢١٢ ، أى أن هناك ثلاثـــة ملايين ونصف طفل لا يجدون مكان لهم فى المدرسة وذلـــك بعد تطوير التعليم وبناء آلاف المدارس لم نستطيع أن نحقق الاستيعاب الكامل فى نهاية القرن العشرين.

معنى ذلك بوضوح وصراحة أن هناك نسبة مرتفعة للغاية من الأطفال تحرم من حق التعليم.. ونحن نناقش التعليم وليس التربية، على اعتبار أن الأخيرة أشمل وأعم، والعبء فيها لا يقـــع علـــى عاتق نظام التعليم فقط، بل يتجاوزه إلى أنظمه المجـــتمع الأخرى. كما أننا لم نناقش محتوى المعرفة والعلم المقدم للطلاب، وهل هى معرفة حيادية أم منحازة؟ وإلى أى الفئات تنحاز وتدعم أى مصالح؟ لم نناقش ذلك، ولكن حاولنا أن نعـــرض صـــورة عن حرمان المواطن من ضروريات الحـــياة الأساســـية المتمـــثلة فى الغذاء، وكذلك ضروريات الوجـــود الاجـــتماعى المتمثل فى التعليم. فهل يتحقق العدل الاجـــتماعى حيـــنما ينخرط جزء من الأطفال – وغالبا من القادرين ماليا فى نظام التعليم ويستبعد الجزء الآخر لأسباب تـــتعلق بالســـن والمكانة الاجتماعية والقدرة الاقتصادية على مواصلة التعليم أو الالتحاق بالمدارس الخاصة؟ إلا يعنى ذلك أن الفقـــراء وحدهـــم هم الذين يدفعون ضرائبهم من المنبع وبشـــكل منتظم ويحرمون من أبسط حقوقهم لأسباب خارجة عن إرادتهم وقدرتهم المالية؟

فــى بــلاد المغــرب العربــى:

لــم تكــن بأفضل حال من مصــر، ولكــن الأوضـــاع التعليمية كانت أكثر سوءا، رغم محـــاولات التعريب، ومحاولات التخلص من طغيان النموذج الفرنســـى فى الثقافة والتعليم، لأن بلاد المغرب العربى رغم الظــرف الــتاريخى الواحــد الذى عاشته وتعيشه، والوحدة الجغرافية، إلا أنها ظلت أسيرة النمط الفرنسى وللآن.

ففــى المغــرب:

بلغــت نســبة الأمية حوالى ٧٦% حوالى عشرة ملايين مواطن، حيث بلغ عدد السكان ١٥,٣٧٩,٢٥٩ فــى عام ١٩٧١ وكانت الفروق بين سكان البادية والحضر، وذلــك لأن المــدارس الابتدائية فى المدن كانت تضم حوالى ٨٢٨,٠٠٠ تلمــيذا، مقــابل ٣٨٨,٠٠٠ تلمــيذا فـــى القرى والــبادئة، علما بأن سكان البادية يشكلون حوالى ٦٥% من مجمــوع الســكان. وعلى صعيد الإنفاق على التعليم، بلغت ميزانـــية التعليم حوالى ٤% من إجمالى الدخل القومى العام فى عام ١٩٧٠. ولقد كان هذا هو الحال فى السبعينات.

وفـــى الثمانيــنات ١٩٨١/٨٠، بلغت نسبة الاستيعاب – الــتمدرس – حوالـــى ٦٥% للأطفـــال الواقعين فى سن ٧ سنوات. ومعنى هذا أن هناك حوالى ٣٥% من جملة الأطفال فـــى ســن الإلزام خارج جدران المدرسة فى الشارع. ففى

التعليم الابتدائى من بين ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المدرسة الابتدائية فى سنة ما، فإن ٧٩,٢% منهم يقضون بالمدرسة أكثر من خمس سنوات، وهى المدة القانونية، ٢١% منهم يغادرون المدرسة قبل وصولهم السنة الخامسة و١٦,٦% منهم ينقطعون عن الدراسة قبل السنة الرابعة.

هذا بينما يرسب ٥٠% فى السنة الخامسة الابتدائية، ويغادر المدرسة إلى الشارع ١٧%، ولا ينتقل إلى السنة الأولى الإعدادى سوى نسبة ٣٣% . وهذه التسربات تجعل تكلفة التلميذ العمرية فى المدرسة الابتدائية من ٦-٨ سنوات، بدلا من ٥ سنوات القانونية. وللأسف فإن الفقراء وحدهم هم الذين يتحملون ذلك وسكان الريف والبادية دون سكان الحضر والمدن.

وفى المرحلة الإعدادية والثانوية ، من كل ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإعدادية ، نجد ١٤,٥% منهم يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة الإعدادية (أربع سنوات) و٦٠% منهم لا ينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين و٢٣,٧% منهم يغادرون المدرسة من الصف الثانى الثانوى قبل النهائية (ثلاث سنوات) و٥٠% منهم لا ينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار – إعادة • سنة أو سنتين . وهكذا يتكلف التلميذ فى الإعدادى عمريا ٥,٢٨ سنوات بدل من أربع سنوات القانونية و٤,١٧ فى الثانوى بدل ثلاثة سنوات.

وعلــى صعيد الاستيعاب – التمدرس – ففى خطة ٨١–١٩٨٥ نجد الآتى: (٣٣)

– بقــاء ٣٥% من الأطفال البالغين (٧ سنوات) ، ٥٣% مــن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧–١٤ سنة خارج جدران المدرسة، وبعبارة أوضح مصيرهم فى الشارع، لأن عمرهم أقل من العمر القانونى للعمل.

– أن تغلغــل المدرســة فى الوسط القروى لم يسمح إلا باســتيعاب ٢٩% من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٧–١٤ سنة، مقابل ٦٧% فى الوسط الحضرى، أى أن هناك ٦١% فــى القــرى مصيرهم الشارع ويحرمون من حق التعليم فى أبسط صوره، و٣٣% من الحضر.

– حملة الطرد الجماعى التى شملت أكثر من ٣١٢,٠٠٠ تلمــيذ، طــردوا من المدرسة الابتدائية فى عام ١٩٨٤/٨٣، بدعوى كبر السن أو تكرار السنة – الرسوب – أكثر من مرة . كــل ذلــك حدث تحت ضغط شروط صندوق النقد والبنك الدوليــين، الــذى أصــبحت السياســة التعليمية فى المغرب والسياســة الاقتصــادية والاجتماعــية خاضــعة لنصائحه ومشــورته، وذلــك فــى إطار الهيمنة والسيطرة من النظام الرأسمالى العالمى على البلدان التابعة.

– وعلــى صــعيد التعليم الإعدادى والثانوى، تم صرف أعــداد كبيرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى التعليم المهنى

فـــى إطـــار "بـــرنامج واسع النطاق" فقفز بعدد التلاميذ فى مؤسسات التكوين المهنى من ٣١,٤٨٠ تلميذ عام ١٩٨١ إلى حوالـــى ٧٣,٩٤٦ عـــام ١٩٨٦. وقد بلغ عدد المكونين فى الفـــترة نفســـها حوالـــى ١١٣,٠٨١ شابا (وأنشئ ٢٧ معهدا للتكنولوجـــيا التطبيقـــية و٣٠ مؤسسة للتكوين المهنى و١٠ مراكـــز للتأهيل المهنى)، وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الأعـــداد التى تطرق أبواب الجامعة والمعاهد العليا -- ولعل تلـــك السياســـة التعليمـــية، هـــى التى تسعى إليها الحكومة المصـــرية منذ أواخر السبعينات بتوجيهات من صندوق النقد والبـــنك الدوليين، ومعلوم أن أبناء الفقراء هم الذين يدفع بهم إلـــى هـــذا النوع ليترك التعليم الجامعى لأبناء الميسورين — غير أن الظروف الاقتصادية وتخلف البنى الأساسية جعل من الصـــعب علـــى هؤلاء المكونين مهنيا الحصول على عمل، فحـــرموا من حق مواصلة التعليم، وحرموا للمرة الثانية من حـــق العمـــل. وبذلك فلقد انضموا إلى جيش البطالة السافرة والمقنعة.

وفـــى تونـــس:

كان موقف الاستيعاب — انتمدرس — بالنسبة للتعليم الابتدائى، كما يلى: (٣٤)

لوحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بين الأطفال الذين تتراوح

أعمـــارهم بيـــن ٦-١٤ سنة من ٧٢% عام ١٩٧١/٧٠ إلى حوالى ٦٣% لعام ١٩٧٧/٧٦. ونفس الأمر حدث فى التعليم الثانوى، إذ انخفض حجمه من ٣٤,٧% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى حوالـــى ٢٤,٥% عام ١٩٧١/٧٠، إلى حوالى ٢٢,٢% عام ١٩٧٢/٧١، لتستقر فـــى حـــدود ٢٦% عام ١٩٧٧/٧٦. وتراجع عدد طلاب التعليم العالى من ١٠,٨٧٠ طالب وطالبة عام ١٩٧١/٧٠، إلى حوالى ٩,٢٤٦ طالب وطالبه عام ٧٢/ ١٩٧٣.

وتعود تلك التراجعات فى تونس إلى حملة الطرد الجماعى التى شهدتها عام ١٩٧٢/٧١ والتى طرد خلالها ٣٢٣,٠٠٠ تلمـيذ وتلمـيذه من المدارس الأولية ٨٠% منهم لم يكملوا التعلـيم الابـتدائى، كمـا طـرد من المدارس الثانوية نحو ٣٠,٠٠٠ تلميذ فى السنة نفسها، وكان مصيرهم المحتوم، هو الشـارع، بما يعنيه ذلك من حرمانهم من أبسط حقوقهم فى الحياة وليس التعليم فقط.

أمـا بالنسبة إلى التسرب، فنجد أنه من بين ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالنسبة الأولى الابتدائية، نجد ما يلى:

- ٣٧٠ منهم يلتحقون بالثانوى.
- ٦٢ منهم يحصلون على شهادة التعليم الفنى.
- ٦٥ منهم يحصلون على شهادة البكالوريا.
- ٣٨ مـنهم يحصـلون على شهادة من شهادات التعليم العالى.

وهــذا يعنى أن هناك ٤٦٥ طالبا من أصل ألف طالب لا يحصلون على مؤهل دراسى البتة، وتبلغ نسبتهم حوالى ٥٠ %ـ وذلــك يعــنى أيضا أن نظام التعليم الفرنسى غير قادر على توفير حق التعليم لأكثر من نصف من لهم حق الحصول علــيه. والشيء الأكيد أن هؤلاء الطلاب الذين يحرمون من حق التعليم ينتمون فى غالبيتهم إلى الأسر الفقيرة والمعدمة، وهــم بهــذا الوضع غير قادرين على توفير تعليم خاص أو بمصروفات لأنفسهم، بسبب ظروفهم الاقتصادية.

والواقــع أن ظاهــرة الانقطاع عن الدراسة – التسرب – دون الحصول على مؤهل، أصبحت من الظواهر التى تطبع التعليم فى تونس منذ أواخر الستينات بصورة خاصة، وتؤكد خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٩٨١/٧٧) الخمسية ، أن معــدل الانقطــاع عــن الدراسة فى المدارس الابتدائية والــثانوية، بلــغ ١٠٢,٠٠٠ تلميذ سنويا، ما بين عام ٧٣/ ١٩٧٦ مــن بيــنهم ٣٥% إلى ٤٠% مروا بطريق التكوين المهــنى، والآخــرون الــتحقوا بالشــارع مباشرة. وقد أكد الإحصاء العام للسكان الذى أجرى عام ١٩٧٥ هذه الظاهرة، إذ كشف عن أن ٢٧% من طالبى العمل لأول مرة والبالغين ١٥ ســنة فأكــثرهم أمــيون، وأن ٥٩% منهم لم يتجاوزوا مستوى التعليم الابتدائى، أما التعليم العالى فلقد أصبحت مدة الإقامة فيه تزداد ارتفاعا منذ عام ١٩٦٨، وهكذا بلغت نسبة الرسول فى السنة الأولى من كليتى الآداب ٣٥%، وبلغت فى

كلية الحقوق ٤٨% ، أما الانقطاع فى السنة الأولى الجامعية، فقد بلغت نسبتها ٤٠% فى كلية الحقوق و٣٧% فى كلية العلوم، و٣٥% فى كلية الآداب وذلك فى عام ١٩٧٦. وباختصار ثبت أن نسبة الطلاب الذين ينهون دراستهم الجامعية فى المدد العادية لا تتجاوز ١٠% - ١٢% . وهذه النسب والأرقام ليست فى حاجة إلى تعليق منا لنعرف مدى إخفاق النظام التعليمى فى تونس على توفير الحد الأدنى للتعليم للطلاب الذين لهم حق الحصول عليه، فى فترات عمرهم المختلفة.

أما الوضع فى الجزائر:

فلقد بلغ التسرب فى المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٢ حوالى ٢٠-٣٠%، كما أن هناك مراهقون كثيرون يغادرون المدرسة دون إتمام الدراسة وعمرهم ١٤ عاما ولا يتمكنوا من دخول المدرسة الإعدادية، وفى نفس الوقت لا يسمح القانون بتشغيلهم ماداموا لم يبلغوا ١٧ سنة، والشيء الأكيد أن مصير هؤلاء هو الشارع، وقدر عددهم بحوالى ١٠٠٠٠٠٠ مليون مراهق وذلك فى عام ١٩٧٣.

كما كشف إحصاء عام ١٩٧٧، عن أن ٥٤% من السكان تقل أعمارهم عن ١٨ سنة وأن ٢٥% لا تتجاوز أعمارهم ٥

ســنوات ، وهذا الوضع جعل نسبة الاستيعاب لا ترتفع ، إلا لتنخفض، وهكذا نزلت إلى حوالى ٧٠,٦% عام ١٩٧٩/٧٨. وبلغت نسبة الاستيعاب فى صفوف البنين ٨٠,٥٠% وبقيت فــى حدود ٦٠% فى صفوف البنات، وتنزل هذه النسبة إلى ٣١% فى بعض المدن، كما بلغ عدد التلاميذ الراسبون للسنة الواحــدة حوالــى ٣٩١,٩٢٢ فى الابتدائى عام ١٩٧٩/٧٨، بنسبة ١٣,١٨%.

وخلاصة القول أن هناك ما لا يقل عن ٤٠% من الأطفال فــى ســن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لا يجدون لهم مكان للدراســة وكذلــك تصل نسبة التسرب ما بين ٢٠ – ٣٠% ويكــون مصير هؤلاء الأطفال الشارع. ونستطيع القول، إذا كــان الحــال فى مصر متدنيا، ويعجز النظام التعليمى عن توفــير الحد الأدنى من التعليم لمستحقيه وتبلغ نسب التسرب ٢٠–٢٥%، والحــال فــى بــلاد المغــرب العربى ، ليس بالأفضــل، وأن جوهــر القضية هو موقف تلك البلدان من التبعــية ، فهى بلاد تابعة للمنظومة الرأسمالية، ونظام التعليم مشوه، لأنه ممسوخة من الصورة فى البلدان المتقدمة. وربما يــثور هنا سؤال: أن عدم قدرة تلك البلدان على توفير الحد الأدنــى من التعليم للأطفال، يعود إلى ندرة الموارد المالية، وإلــى الضــائقة الاقتصــادية التى تعانى منها مصر، وبلاد المغرب العربى، ونحن نقول أن ذلك تزييف للواقع وللحقيقة، ودليلــنا أن بلاد الخليج العربى – البلاد ذات الثروة النفطية الهائلة – لم تكن بأفضل حال.

وفى بلدان الخليج العربى:

لاشك أن هذه البلاد ليست أحسن حـالا، مـن مصر أو بلاد المغرب العربى، على الرغم من وجـود طفره نفطية خلال عقد السبعينات والثمانينات، وعلى الـرغم مـن حداثـة التعلـيم فيها، إلا أن التركيب الطبقى والاجـتماعى للسكان وبنية النظام السياسى – العائلية – كان دائمـا يقف حائلا دون الوصول إلى حق التعليم لكل راغب فـيه. علما بأن من مصلحة الطبقات والفئات – العائلات – الحاكمة تحديث التعليم ونشره، بالقدر الذى يعينها على تكوين دول حديثة بالمعنى الغربى، إلا أن بنية النظام التعليمى والتى سـبق أن أشـرنا إليها سابقا إلى جانب بنية النظام السياسى العـائلى، تحول دون وصول التعليم إلى أوسع فئات وطبقات المجـتمع، لأن نشـر التعليم بشكل مطلق يساعد على نشر الوعـى الاجـتماعى والسياسى، والذى تخشاه تلك النخب – الأسـر – الحاكمـة. كما أن هذه البلاد تشهد الآن انحساراً شديداً فى أنماط التنمية ، وذلك نظرا لانقضاء الحقبة النفطية، وعدم الاستفادة الكاملة منها بتكوين بنى تحتية وأطر اقتصادية وصـناعية أساسية ، وإلى جانب تحقيق تنمية مستقلة. أن ما تـم باختصار هو وجود تنمية مشوه على النمط الغربى عاد مـردودها علـى النظام الرأسمالى بقدر أكبر مما عاد على شعوب تلك البلدان.

فعلى صعيد الأمية الأبجدية ، نجد الوضع التالى: (٣٦)

فى عام ١٩٥٠ ، بلغت نسبة الأمية فى البحرين ٨٧,٢%، و٩٥,٩٥% فى السعودية، ٩٥,٩٥% فى قطر، وفى الكويت فـــى عـــام ١٩٧٥ وبلغت حوالى ٦٦% وهذه الأرقام عامة، وتخـــتلف مـــن الـــريف والبادية إلى الحضر، والإناث إلى الذكـــور. وذلـــك يعنى أن هناك أكثر من ٩٥% من الشعب الخليجى لا يجيد القراءة والكتابة خلال عقد الخمسينات. وفى الثمانيـــنات، أى بعـــد كفاح ثلاثين عاماً للقضاء على الأمية، وفى ظل أكبر طفرة نقطية شهدتها المنطقة ، نجد أن النتائج لـــتلك الجهـــود لـــم تكن كافية، ففى الإمارات العربية بلغت حوالى ٥٧,٦%، والبحرين ٤٥% والسعودية حوالى ٨٣,٨ %، وســـلطنة عمان ٨٣,١%، وقطر ٨٠%، والكويت بلغت النسبة حوالى ٣٧,٣% (٣٧) وهذه أفضل نسبة ولعل ذلك يعود إلـــى التركيبة السياسية والمناخ الليبرالى الذى كان سائداً فى دولـــة الكويـــت والذى ميزها عن بقية الأقطار الخليجية. أما النسب فى بقية بلاد المنطقة فقد دارت حول رقم ٨٠% وهى نسبة مرتفعة للغاية بالقياس إلى القدرات المالية والمادية التى أمتلكتها تلك البلدان خلال عقد السبعينات والثمانينات.

ولـــو أضـــفنا إلى ذلك نسب التسرب من التعليم، سنجد الوضع أكثر تدهوراً ومخيباً للآمال. ففى عقد السبعينات كان الوضع كما يلى: فى المرحلة الابتدائية بلغ عدد طلاب الفوج ٩١٨ طالـــب وطالبة، تخرج منهم بدون تخلف ٢٠٠ طالب

بنســبة ٢٢% ورســب ٥٧٥ بنســبة ٦٣%. كما بلغ عدد المتســربون ١٤٣ طالــباً وبنســبة ١٦% . وفـــى المرحلة المتوســطة – الإعدادية – بلغ عدد طلاب الفوج ٦١٤ طالباً وطالبة، تخرج بدون تخلف ٤٠٤ بنسبة ٦٦% ورسب ١٣٤ طالــباً وبنسبة ٢٢% وبلغ عدد المتسربون ٧٦ طالباً وبنسبة ١٢%. وفـــى المـــرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب الفوج ٢١١ طالباً وطالبة، تخرج بدون تخلف ١٤٠ طالباً وبنسبة ٦٣%، ورســب ٤٦ طالباً وبنسبة ٢١% . كما بلغ عدد المتسربون ٣٥ طالباً بنسبة ١٦%.(٣٨)

وفـــى سلطنة عمان كان وضع التسرب كما يلى: (٣٩) فى الثمانينات وفى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الراسبون ١١% للذكـــور و٨% للإناث . والمتسربون ٢٦% للذكور و٢٨% للإناث، وبلغت جملة الإهدار التعليمى ٣٧% للذكور و٣٦% للإنـــاث. وفى المرحلة الثانوية، بلغت نسبة الراسبون ١٤% للذكـــور و٢% للإنـــاث والمتسربون ٢٥% للذكور و١٣% للإناث، وبلغت جملة الإهدار التعليمى ٣٩% للذكور و١٥% للإناث.

وعلـــى صعيد الاستيعاب – التمدرس – للطلاب فى الفئة العمـــرية ٦–١١ ســـنة فـــى عـــام ١٩٨٠، نجـــد الوضع التالى: (٤٠)

فـــى الإمارات العربية: بلغت نسبة الاستيعاب ٨٤,١% ،

وفى البحرين ٨٢,٥% وفى السعودية ٤٦,٦%، وفى سلطنة عمـــان ٧٠,١%، وفى قطر ٨٢,٥% وفى الكويت ٧٢% . وفـــى المـــرحلة المتوســـطة والـــثانوية حسب الإحصائيات المتوافرة لعام ١٩٨٠، بلغ مجموع طلاب المرحلة المتوسطة حسب الإحصائيات المتوافرة لعام ١٩٨٠، بلغ مجموع طلاب المـــرحلة المتوسطة فى دول المنطقة حوالى ٤١٦,٥٠٨ ألف طالـــباً وطالـــبة، وبلـــغ مجمـــوع طـــلاب المرحلة الثانوية ٢٠٤,٦٦٠ طالـــبا وطالـــبة بإجمالى قدره ٦٢١,١٦٨ طالبا وطالـــبة للمرحلتين، ويعنى هذا الرقم أن دول الخليج العربى وفـــرت التعليم الثانوى بشقيه العام والفنى، بنسبة ٣٦% من مجموع الشباب من سن ١٢-١٧ سنة. وهذه النسبة منخفضة للغايـــة ولا تعـــنى أكـــثر مـــن وجود ٧٠% خارج جدران المدرسة.

وجانـــب آخر يتعلق بالإنفاق التعليمى وتطوره فى منطقة الخليج العربى:

فـــى الأعـــوام ١٩٧٩/٧٧، ومقارنـــة هذا الإنفاق بالناتج القومـــى الإجمـــالى وميزانية كل دولة على حدة. ففى دولة الإمارات، بلغت ١,٩% من إجمالى الناتج القومى ، والبحرين ٤,٣% من إجمالى الناتج القومى و٨,٨% من ميزانية الدولة والســـعودية ٧,٨ مـــن إجمـــالى الدخل القومى و١٠,٢ من الميزانـــية العامـــة للدولة. وقطر ٤,٢% من إجمالى الدخل القومـــى، وعمان ٣,٧% من إجمالى الدخل القومى و٤,٩%

مـــن الميزانية العامة للدولة، والكويت ٢,٧% من إجمالى الدخـــل القومـــى العام و٥,٩% من الميزانية العامة للدولة، والكويـــت ٢,٧% من إجمالى الدخل القومى العام و٥,٩% من الميزانية العامة للدولة. [٤١] ولعل هذه الأرقام تبين بما لا يـــدع مجـــالا للشك أن إجمالى المنفق على التعليم فى جميع مراحله وأنواعه، قليل للغاية بالنسبة للإجمالى الدخل القومى أو بالنســـبة إلى الميزانية العامة للدولة. وليس لنا تعليق بعد ذلـــك، لأن هـــذا يصـــدر عن دول تملك قدرات مالية عالية وأعلى دخل عالمى تقريباً.

لذلـــك فـــإن جهود هذه الدول لتوفير حد أدنى من التعليم لجمـــيع الأطفال قد أسفرت عن أن تعميم التعليم ومحو الأمية لـــم يصـــل إلى نسبة الاستيعاب الكامل، وظل هناك حوالى ٧١,٢% بالنســـبة لفـــئة العمـــر ١٥ سنة فأكثر أميين حسب إحصـــائيات عام ١٩٨٠. وأن معظمهم من الإناث وتركزون فـــى قطاعـــات الـــريف والبادية ، وترتفع النسبة للدول ذات الحجـــم السكانى الأكبر – السعودية – أما عن تعميم التعليم للفـــئة العمرية من سن ٦-١١ سنة، فقد بلغ معدل الاستيعاب لكـــل الـــدول كمتوســـط عام حوالى ٥٢,٣% لعام ١٩٨٠ ، وتراوحـــت النســـب بين ٤٦,٦% للسعودية. ٨٤,١% لدولة الإمارات العربية.

وهـــذا الوضع كما رأينا ليس خاصاً بدول الخليج أو دول المغـــرب العـــربى أو مصرن ولكنه سمة عامة تميز الوضع

التعليمى فى الوطن العربى، كله . ففى مجموع الدول العربية بلغت نسبة الاستيعاب عام ١٩٨٠ حوالى ٧٠% فى المرحلة الابتدائية ، وفى المرحلة الثانوية تتفاوت بشكل أكثر خطورة ، مـن بلـد عـربى إلى آخر، حيث بلغت فى بعض الدول العربـية ٧٩% كما فى الأردن و٧٥% فى الكويت فى حين تنخفض فى دول أخرى بشكل كبير لتصل إلى ٥% ، ٦%، ١٠%، ١٦% كما فى اليمن والصومال وموريتانيا والسودان على التوالى[٤٢].

هـذا فى حين بلغت الموازنات المخصصة لقطاع التربية والتعلـيم معدلات يصعب تجاوزها فى بعض البلاد العربية عـام ١٩٧٩ (كالإمارات العربية – والجزائر ولبنان) وظلت النفقات التعليمية فى بعض البلدان العربية الأخرى أدنى مما تحـتمه الحاجـة ومما يسمح به حجم الدخل القومى (كما هو الشـأن بالنسبة إلى عمان والمملكة العربية والكويت) ، فلقد بلغـت نسبة النفقات العامة على التعليم إلى مجموع النفقات العامة فى دولة الإمارات ٢٨%، وفى الجزائر ٢٤%، بينما بلغت فى عمان ٥% وفى السعودية ١٠% وفى الكويت ٨% فقـط، ورغـم مـا تتمـيز به هذه البلاد الأخيرة من طفرة بترولية. [٤٣]

ويظل وضع الأمية فى البلاد العربية جميعا وضع لا يليق بمكانـة تلـك الدول وسعيها نحو التقدم والدخول فى القرن الواحـد والعشـرون قـرن، المعـرفة والثورة التكنولوجية

والاتصالية فلقد بلغ جملة الأميين عام ١٩٧٥ نسبة ٧٢,٧% وانخفضت عام ١٩٨٥ إلى حوالى ٦٥,٥% وانخفضت عام ١٩٩٠ إلى حوالى ٥١,١% ووصلت عام ١٩٩٥ إلى حوالى ٤٥% وستصل فى نهاية القرن العشرين إلى حوالى ٤١% ولاشك أن تلك النسب تعد مرتفعة، لأنه لن يكون هناك مكان للإقامة أو المناقشة أو المشاركة فى القرن الواحد والعشرين لأناس لا يجيدون القراءة والكتابة. من هنا سيظل وطننا العربى سوقا للاستهلاك ومعدة كبيرة للمنتجات الرأسمالية الغربية.

ويأتى بعد ذلك السؤال: ما العمل؟!

ويتبعه الجواب، بأن مهمة توفير حق التعليم للإنسان العربى، لن تكون مهمة الحكومات والأنظمة العربية وحدها، ولكنها سوف تكون أحد المهام الجوهرية المطروحة بإلحاح أمام الحركة الوطنية والشعبية العربية، وأمام المنظمات والهيئات والنقابات والجمعيات الشعبية وغير الرسمية ، أن توفير حق التعليم سوف يمر عبر كفاح ونضال طويل ومرير، لأن التعليم نقيض الجهل ونقيض القهر والتسلط، ولذلك فلن تسمح به النظم السياسية العربية بسهولة، لأن القضية ليست قضية تمويل وإمكانيات مادية، حيث رأينا أن إخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير الحد الأدنى من العلم

والمعرفة للإنسان العربى لم يكن قاصراً على البلدان الفقيرة فقـط، بل شمل البلدان الغينية أيضاً. لذلك فإن المهام الملقاة على عاتق القوى الوطنية والشعبية والمنظمات وعلى رأسها مـنظمات حقـوق الإنسـان، ثقيلة وكبيرة ، وفى حاجة إلى تضـافر الجهود وتعبئة الرأى العام حيال هذه القضية : كيف يحصل المواطن العربى على حقه فى التعليم دون اعتبار إلى لونه أو جنسه أو دينه أو مكانته الاجتماعية والطبقية. إن هذه القضـية فـى حاجة إلى الندوات والمؤتمرات، وتعبئة الرأى العـام العربى، من أجل انتزاع هذا الحق الذى لن يقدم على طبق من فضة للفقراء.

١- شـــبل بدران، "التعليم وحقوق الإنسان المصرى"، (مجلة الهلال، القاهرة، عدد ديسمبر، ١٩٨٧) ص ص ٥٢ - ٥٣.

٢- شـبل بـدران، "أزمــة تربية... أم أزمة طبقة"، (مجلة التربــية المعاصرة، العدد الثامن، القاهرة، ديسمبر، ١٩٨٧)، ص ٥٥.

٣- مصــطفى طيبة ، "حقوق الإنسان... بين النفاق الدولى والواقــع الأليم"، (مجلة حقوق الإنسان العربى ، العدد الثانى المنظمة العربية لحقوق الإنسان، القاهرة، ١٩٨٦)، ص ٦٥.

٤- عـادل عازر وطلعت عبد الحميد، "حق الإنسان العربى فــى التعليم"، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثالث، القاهرة، مايو ١٩٨٥)،ص ١٥٩.

٥- لويــس عــوض، الثورة الفرنسية، جريدة الأهرام، عدد السبت ١٩٨٩/٩/٩.

٦- الأمم المتحدة، مكتب الأعلام العام، الأمم المتحدة وحقوق الإنسان، فى الذكرى الثلاثين، (نيويورك، ١٩٧٨) ص ١٥.

٧- كامل زهيرى، "حقوق الإنسان وحق المواطن فى الأعلام - محاولـــة نقديـــة - (مجلة أدب ونقد، العدد ٤٥، القاهرة، مارس ١٩٨٩)، ص ص ١٤-١٦.

٨- المرجع السابق، ص ص ١٦-١٧.

٩- محمـــد عصفور ، "ميثاق حقول العربى ضرورة قومية ومصـــيرية". فى : "الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العـــربى. (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣)، ص ٢٢٠.

١٠- حســـن نافعة، "الجامعة العربية وحقوق الإنسان"، مجلة شئون عربية، العدد ١٣، مارس ١٩٨٢)، ص ٤٩٥.

١١- وحيد رأفت، "القانون الدولى وحقوق الإنسان"، (المجلة المصـــرية للقـــانون الدولـــى، السنة ٣٣، القاهرة، ١٩٧٧)، ص ٤٢.

١٢- حســـين جميل، "فى سبيل إنشاء محكمة عربية لحقوق الإنســـان العـــربى"، فـــى الديموقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ٢٦١.

١٣- عـــبد الرفـــيع جواهرى ، "ضمانات ممارسة الحقوق المدنـــية والسياســـية"، مجلة حقوق الإنسان العربى، مرجع سابق، ص ٨٥.

١٤- لعـــل تاريخـــنا العـــربى ملئ بالعديد من الشواهد التى

تبرهــن علـــى صحة تلك المقولة، فما وقع فى الجزائر من اعــتقال المحـــامى الجزائرى الأستاذ/ على يحيى عبد النور بســبب ممارســته لنشاطه فى حقل حقوق الإنسان باعتباره رئيســاً للـــرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان. وفى مصـــر فى سبتمبر عام ١٩٨١ تم اعتقال العديد من القيادات الفكـــرية وأســـاتذة الجامعات والمحامين والكتاب وكافة فئات المجتمع المصرى التى ناصرت حقوق الإنسان وساهموا فى تكوين جمعيات للدفاع عن حقوق الإنسان الإنسان وأخيراً فى ١٩٨٩/٨/٢٤، تـــم اعتقال حسين عبد الوهاب شاهين عضو مجلـــس إدارة جمعـــية أنصـــار حقوق الإنسان بالإسكندرية والدكتور محمد السيد سعيد الخبير بمركز الدراسات السياسية والاســـتراتيجية بالأهـــرام والأستاذ أمير سالم المحامى، وهم أعضـــاء مجلـــس إدارة المـــنظمة العربية لحقوق الإنسان، لمناصرتهم حقوق الإنسان بعد تعذيب عمال الحديد والصلب وقـــتل أحـــد العمال أمام زملاءه إلى جانب العديد من أساتذة الجامعـــات والمناضلين السياسيين والكتاب والقيادات العمالية وتم تلفيق قضية سياسية لهم.

١٥- شبل بدران ، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص ٥٣ - ٥٤.

١٦- خـــالد الناصر، "أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى"، فى : الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص ٤٧-٤٨.

١٧- شبل بدران، "حول الفلسفة العربية للتربية" (مجلة العلوم الاجتماعية الكويت، عدد خاص، ١٩٨٨)، ص ١٨٤.

١٨- المرجع السابق، ص ١٩٨.

١٩- الطاهر لبيب، الديمقراطية وحقوق الإنسان العربى، ندوة المستقبل العربى، العدد ٤٧، السنة الخامسة ، يناير ١٩٨٣)، ص ص ١٥١ - ١٥٣.

٢٠- خالد الناصر، "أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى"، فى الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ٥٠.

٢١- المرجع السابق، ص ٥١.

٢٢- المرجع السابق، ص ص ٥١ - ٥٢.

٢٣- شبل بدران، "التعليم فى القرية المصرية - دراسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعى - (مجلة التربية المعاصرة ، العدد السابع، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٧)، ص ٦٨.

٢٤- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، (الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥)، ص ٢١٣.

25- Ivan Illich, Celebration of Awarmness, Harmonds worth, penguin Book, 1979), pp. 107-138.

٢٦- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص ٢١٣.

٢٧- شبل بدران، التعليم فى القرية المصرية، مرجع سابق، ص ٧٩.

٢٨- عادل عازر وطلعت عبد الحميد، حق الإنسان العربى فى التعليم، مرجع سابق، ص ١٦١.

٢٩- أن اختيار البلدان العربية الواردة فى هذا الجزء، خضع لضرورة توافر البيانات والإحصائيات، وليس هناك تعمد فى الاختيار أو الانحياز، بقدر توافر المعلومات فى عقد السبعينات والثمانينات، كما أن الاختيار حاول أن يكون ممثلاً للواقع العربى فى جملته، فتم اختيار بلاد المغرب العربى، لما لها من بعد ثقافى وتاريخى وجغرافى متجانس، وكذلك بالنسبة إلى بلدان الخليج العربى، والحديث عن مصر باعتبارها ممثلة ومعبرة عن بلاد المشرق العربى (سوريا والعراق ولبنان والأردن واليمن شماله وجنوبه).

٣٠- الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء، الإحصاء السنوى، (القاهرة ١٩٨٧)، صفحات مختلفة.

٣١- شبل بدران، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص ٥٥-٥٧.

٣٢- محمد عابد الجابرى، سياسات التعليم فى المغرب العربى، (عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩)، ص ٥٢.

٣٣- المرجع السابق، ص ٥٥.
٣٤- المرجع السابق، ص ص ٩٥ - ٩٦.
٣٥- المرجع السابق، ص ١٣١.
٣٦- منـــير بشـــور، اتجاهات فى التربية العربية، (بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ١٩٨٢)، ص ٥٠.
٣٧- اليونســكو، تــأملات فــى مستقبل التعليم فى المنطقة العربـية خـلال العقديـن ١٩٨١ - ٢٠٠٠ (مجلة التربية الجديـدة، العـدد ٢١، بـيروت، ديســمبر ١٩٨٠، جدول رقم ١، ٢).
٣٨- وزارة التربـية والتعلـيم، بحـث الكفاية الإنتاجية فى المدارس (قطر، الدوحة، ١٩٧٢)، ص ص ٣٩-٤٨.
٣٩- وزارة التربـية والتعليم، الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان (عمان، ١٩٨٣)، ص ص ٣١ - ٤٠.
٤٠- عبد العزيز جلال، تربية اليسر وتخلف التنمية - مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للـنفط (الكويـت، سلسـلة عالم المعرفة، العدد ٩١، يوليو ١٩٨٥)،ص ٣٢.
٤١- المرجع السابق، ص ١١٦.

42- World Bank, World Development Report, 1983 (Washingtion, D. C. The Bank, 1983) Tables 1 19 and 23, pp. 100-194.

٤٣- عـبد العزيــز الجــلال، تربية اليسر وتخلف التنمية ، مرجع سابق، ص ص ١١٦-١١٧.

الملـف الإحصـائى

واقـع التعليـم فـى الوطـن العـربـى

- التدفق التعليمى خلال الثمانينيات
- اختلال التوازن فى التعليم
- الطـــلاب المســـجلون فى مراحل التعليم المختلفة (قبل الجامعى)
- الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الجنس
- الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الكليات

جدول (١)

التدفق التعليمي

القطر	معدل دخول الابتدائي الظاهري (نسبة مئوية) المجموع ١٩٨٨		نسبة المقيدين في المرحلة الابتدائية (صافي) المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين في المدارس الابتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (نسبة مئوية) ١٩٨٨	الانتقال إلى المرحلة الثانية (نسبة مئوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين في المدارس الثانوية (إجمالي)		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين في المدارس الثانوية) (١٩٨٨)	نسبة المقيدين في التعليم العالي	
	المجموع ١٩٨٨	إناث ١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩				المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩		المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩
الأردن	–	–	–	–	٦	٨٤	٩١	–	–	٨	–	–
الإمارات العربية المتحدة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٥	٩٤	٩٤	٦٤	٦٩	١٠	٩	١٥
البحرين	٩٥	٩٢	٩٤	٩٤	٨	٩٧	٩٥	٨٤	٨٤	٦	١٥	١٧
تونس	٩٥	٩٣	٩٥	٩٠	٢١	٧٩	٤٣	٤٤	٣٩	١٧	٨	٦
الجزائر	٩٢	٨٧	٨٨	٨١	٧	٨٨	٨٢	٦١	٥٣	١٣	١١	٦
جيبوتي	٤٤	–	٣٧	٣٢	١٠	٨٩	٢٧	١٦	١٣	٩	–	–
السعودية	٧٣	٧٠	٥٦	٤٨	١٣	٩٠	–	٤٦	٣٩	–	١٢	١٠
السودان	٥٨	٤٦	–	–	–	٧٦	–	٢٠	١٧	–	٣	٢
سوريا	١٠٠	١٠٠	٩٧	٩٣	٧	٨٨	٧٢	٥٤	٤٥	١٣	٢٠	١٧
الصومال	–	–	١١	٨	–	٣٧	–	١٠	٧	–	٣	١
العراق	٩١	٨٧	٨٤	٧٨	١٩	٥٨	٥٦	٤٧	٣٧	٣٢	١٤	١١
عمان	٩٥	٩٣	٨٣	٨١	٩	٩١	٨٩	٤٨	٤٠	١١	٤	٣
قطر	٧٠	٧٢	٩٦	٩٥	٨	٩٦	٨٤	٨٥	٩١	١٤	٢٤	٤٣
الكويت	٩٢	٩٠	٨٥	٨٤	٥	٩٠	٧٠	٩٠	٨٧	–	١٨	٢٠
لبنان	–	–	–	–	–	–	–	٦٧	٥٦	–	٢٨	٢٠

تابع جدول (١)

القطر	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (نسبة مئوية) المجموع ١٩٨٨	إناث ١٩٨٨	نسبة المقيدين فى المرحلة الابدائية (صافى) المجموع ١٩٨٨ – ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ – ١٩٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الابتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (نسبة مئوية) ١٩٨٨	الانتقال إلى المرحلة الثانية (نسبة مئوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين فى المدارس الثانوية (إجمالى) المجموع ١٩٨٨ – ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ – ١٩٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الثانوية ١٩٨٨)	نسبة المقيدين فى التعليم العالى المجموع ١٩٨٨ – ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ – ١٩٨٩
ليبيا	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١٠	٦
مصر	٨٧	٧٩	–	–	٣	٩٥	–	٨١	٧١	–	٢٠	١٣
المغرب	٦٤	٥٣	٥٥	٤٥	١٥	٦٣	٦١	٣٦	٣٠	١٧	١١	٨
موريتانيا	٤٨	٤١	–	–	٢٠	٦٨	٢٦	١٦	١٠	١٤	٣	١
اليمن	–	–	–	–	–	٧٤	–	٢١	١٢	–	٤	٢
مجموع الوطن العربي	٨١	٧٤	–	–	١٠	٨٠	–	٥١	٤٣	–	١٢	٩
جميع البلدان النامية	٩٤	٨٠	٨٨	٨٦	١٠	٧١	٦٥	٤١	٣٥	١٥	٨	٥
البلدان الأقل نمواً	٦٥	٥٤	٥٠	٤٤	٢٠	٥٣	٤٥	١٦	١٢	١٧	٢	١
إفريقيا جنوب الصحراء	٦٧	٦٠	٤٧	٤٢	٢٢	٦٣	٤١	١٧	١٣	٢٠	٢	١
البلدان الصناعية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٧	٢٥
العالم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١٤	١٢

جدول (٢)

اختلال التوازن فى التعليم

القطر	نسبة تلاميذ الابتدائية إلى المدرسين ١٩٨٨	المقيدون فى المدارس الثانوية الفنية (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الثانوية ١٩٨٧ – ١٩٨٨	المقيدون فى التعليم العالي العلمي (كنسبة مئوية من المقيدين فى التعليم العالى ١٩٨٧ – ١٩٨٨	طلبة التعليم العالى الدارسون فى الخارج (كنسبة مئوية من الدارسين محلياً ١٩٨٧ – ١٩٨٨	الانفاق العام على: التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى ١٩٦٠		التعليم كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم ١٩٨٨	التعليم العالى (كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم) ١٩٨٨	أجهزة الاستقبال الإذاعي (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩	أجهزة الاستقبال التليفزيوني (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩	توزيع الصحف اليومية (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩
					١٩٦٠	١٩٨٩					
الأردن	١٨	٨,٠	–	٤١,٤	٣,٠	٥,٩	٧,٦	٣٢,٠	٢٥٢	٧٧	٥٣
الإمارات العربية المتحدة	١٨	٠,٨	٤٦	٢٤,٨	–	٢,١	١٤,٩	–	٣٢٢	١٠٩	٢٠٠
البحرين	٢١	١٨,٠	–	٤٤,٦	–	٥,٤	١٠,٣	١٣,١	٢٥٧	٤٠٢	٦١
تونس	٣٠	١٣,٣	٣١	٢٤,٥	٣,٣	٦,٣	١٤,٨	١٦,٨	١٨٨	٧٥	–
الجزائر	٢٨	٤,٩	١٤	٦,٦	٥,٦	٩,٤	٢٧,٠	–	٢٣٢	٧٣	٢١
جيبوتي	٤٤	٢٥,٣	–	–	–	٢,٧	١٠,٧	–	٨٨	٥٥	–
السعودية	١٦	١,٩	٣٤	٥,٧	٣,٣	٧,٦	١٦,٢	–	٢٨٠	٢٧٧	–
السودان	٣٥	–	٢٧	٢٧,٣	١,٩	٤,٨	٩,١	–	٢٣٥	٦١	–
سوريا	٢٦	٦,٩	٣١	٨,٨	٢,٠	٤,١	١٣,١	٢٤,٠	٢٤٨	٥٩	١٥
الصومال	١٩	–	١٨	٩,٨	٠,٩	٠,٤	٢,٨	–	٤١	١٤	–
العراق	٢٣	١٣,٧	٣٣	٣,٣	٥,٨	٣,٧	٩,٤	٢٠,٦	٢٠٢	٦٨	–
عمان	٢٧	٥,١	٣٤	–	–	٣,٧	١٢,٤	١٣,٤	٦٤٥	٧٦٢	٤٥
قطر	١٢	٣,٥	١٠	١٩,٧	–	٥,٦	٧,٢	–	٥١٠	٥١٤	٢٠٦
الكويت	١٨	٠,٣	٣٥	١٦,٤	–	٥,٠	١٢,١	١٦,٧	٢٣٧	٢٨١	٢٠٩
لبنان	–	–	٤٥	٢١,٣	–	–	١٦,٨	–	٨٣٤	٧٢٧	٩٧

تابع جدول (٢)

القطر	نسبة تلاميذ الابتدائية إلى المدرسين ١٩٨٨	المقيدون في المدارس الثانوية الفنية (كنسبة مئوية من المقيدين في المدارس الثانوية ١٩٨٧ – ١٩٨٨)	المقيدون في التعليم العالي العلمي (كنسبة مئوية من المقيدين في التعليم العالي ١٩٨٧ – ١٩٨٨)	طلبة التعليم العالي الدارسون في الخارج (كنسبة مئوية من الدارسين محلياً ١٩٨٧ – ١٩٨٨)	الانفاق العام على: التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي		التعليم كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم ١٩٨٨	التعليم العالي (كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم) ١٩٨٨	أجهزة الاستقبال الإذاعي (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩	أجهزة الاستقبال التليفزيوني (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩	توزيع الصحف اليومية (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ – ١٩٨٩
					١٩٦٠	١٩٨٩					
ليبيا	–	–	–	٦,٧	٢,٨	١٠,١	٢٠,٨	–	٢٢٤	٩١	–
مصر	٣٠	٢١,٨	٣٨	١,٥	٤,١	٦,٨	٩,٤	٢٩,٨	٣٢٢	٩٨	٣٨
المغرب	٢٦	١,٤	٥٩	١٣,٩	٣,١	٧,٣	٢٥,٥	–	٢٠٩	٧٠	–
موريتانيا	٥٠	٣,١	١٢	٣٣,٦	٢,١	٦,٠	١٤,٣	٢٤,٣	١٤٣	٣٢	–
اليمن	–	–	١٢	٣٣,٢	–	٦,١	٢١,٣	٣,٩	٧٤	٣٨	١٦
مجموع الوطن العربي	٢٧	١١	٣٣	١٢,٠	–	٦	١٥,٢	–	٢٤٨	٩٧	–
جميع البلدان النامية	٣٣	٩,٨	٣٢	٢,٩	٢,٢	٣,٦	١٧,٩	١٧,٢	١٧٣	٥١	٤٣
البلدان الأقل نمواً	٤٥	٤,٧	٣١	٧,٩	١,٣	٣,١	١٤,٨	١٤,١	٩٨	٩	٨
إفريقيا جنوب الصحراء	٤١	٧,٥	٢٩	١٤,٢	٢,٤	٤,١	١٧,٥	١٥,٣	١٤٣	٢٢	١٣
البلدان الصناعية	–	–	٣٩	–	–	–	–	–	١٠٠٨	٤٩٣	٢٣٧
العالم	–	–	٣٦	–	–	–	–	–	٣٦٩	١٥٣	١٤٢

جدول رقم (٣)

الطلاب المسجلون فى مراحل التعليم المختلفة (قبل الجامعى) حسب الجنس

القطر	السنة	الابتدائى			الإعدادى		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الأردن	٧٩–١٩٨٠	٢٢٥٤٤٠	٢١٢٩٧١	٤٤٨٤١١	٨٦٤٥٩	٧٢١٣١	١٥٨٥٩٠
	٨٥–١٩٨٦	٢٧٧٤٦٩	٢٥٣٤٣٧	٥٣٠٩٠٦	١٠٩٨٤٣	٩٨٨٠٣	٢٠٨٦٤٦
الإمـــــارات العربية المتحدة	٧٩–١٩٨٠	٣٤٨٩٦	٣١٩٣٧	٦٦٨٣٣	٩٠٤١	٧٤٠٣	١٦٤٤٤
	٨٥–١٩٨٦	٥٦٥٧٠	٥٥٥٤١	١١٢١١١	١٦٨٩٧	١٦٢٩٤	٣٣١٩١
البحرين	٧٩–١٩٨٠	٣٠٢٩٣	٢٢٩٥٠	٥٣٢٤٣	٣٢٣٧	٤٨٠٠	٨٠٣٧
	٨٥–١٩٨٦	٢٥٨٠٢	٢٥١٨٠	٥٠٩٨٢	١٠٥٧١	٩٣٠٩	١٩٨٨٠
تونس	٧٩–١٩٨٠	٦٠٦١٥٣	٤١٨٦٦٩	١٠٢٤٥٣٧	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٥–١٩٨٦	٧١٣٩٤٢	٥٧١٩٤١	١٢٨٥٨٨٢			
الجزائر	٧٩–١٩٨٠	١٧٨٦٦٧١	١٢٧٤٥٨١	٣٠٦١٢٥٢	...	...	٧٣٧٩٠٠
	٨٥–١٩٨٦	١٩٦٥١٣١	١٥١٦١٥٧	٣٤٨١٢٨٨	...	...	١٣٩٩٨٩٠
جيبوتى	٨٠–١٩٨١	٩١٨٠	٦١٤٢	١٥٣٢٢	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٤–١٩٨٥	١٢٥٢١	٨٧٧٨	٢١٢٩٩			
السعودية	٧٩–١٩٨٠	٥٣٦٨٩١	٣٢٥٣٦٨	٨٦٢٢٥٩	١٦٥١٥٠٧	٨٠٠٨٧	٢٤٥١٩٤
	٨٣–١٩٨٤	٦٧٦٢٨١	٤٩٠٣٢٣	١١٦٦٦٠٤	٢١٢٠٤٢	١٢٣٣١٧	٣٣٥٣٥٩
السودان	٨٠–١٩٨١	٨٩٠٨٥٨	٥٥٩٦٩٦	١٤٩٠٥٥٤	١٦٠٥٣٢	٩٩٨٧٨	٢٦٠٤١٠
	٨٢–١٩٨٣	٩٣٥٨٢١	٦٤٣٤٤٧	١٥٧٩٢٦٨	١٨٨٦٣٥	١٣٣٢٧٤	٣٢١٩٠٩
الصومال	٨٠–١٩٨١	١١١١٥٥	٦٠٨٣٩	١٧١٩٩٤	٦٠٧٥٤	٣٦٩٥١	٩٧٧٠٥
	٨٤–١٩٨٥	١١٣٤٨٩	٣٩٦٥٢	١٥٣١٤١	٨٩٥٥٩	٣١٩٦٠	١٢٥١٩
العراق	٧٩–١٩٨٠	١٤٣٤٠٦٧	١١٧٤٨٦٦	٢٦٠٨٩٣٣	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٥–١٩٨٦	١٥٥٤٠٨٢	١٢٥٨٤٣٤	٢٨١٢٥١٦			

ملاحظات عامة: تشر العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة.

(١) البيانات للتعليم الفنى فقط

(٢) البيانات تشمل التعليم الحكومى فقط

(٣) بيانات التعليم الإعدادى والثانوى والتعليم الفنى تشمل التعليم الحكومى فقط

(٤) بيانات تعود للعام ٨٣- ١٩٨٤.

المصدر: المصدر نفسه، الجدول رقم (٦–٧)، ص ٣٤١- ٣٤٨.

تابع جدول رقم (٣)

القطر	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الأردن	٤٥٢٩١	٣٤٨٨٢	٨٠١٧٣	٩٠٦٦	٩٤٣٥	١٨٥٠١
	٤٧٣٩٤	٤٩٠٠٦	٩٦٤٠٠	١٨٦٩٩	١٢٠٩٠	٣٠٧٨٩
الإمـــــــارات العربية المتحدة	٣٤٧١	٣١٢٧	٦٥٩٨	٤٠٠		٤٠٠
	٨٦٧٣	٨٢١٣	١٧٨٨٦	٦٠٤		٦٠٤
البحرين	٢٤٣٥	٢٧٥٢	٥١٨٧	١٤٣٥	٦١٣	٦٠٤٨
	٢٤٧٢	٤٦٣٧	٧١٠٩	٥١١٦	٢٧٧٤	٧٨٧٠
تونس	١٥٤٧٨٩	٨٧١١٩	٢٤١٩٠٨	...	...	...
	٢٤٨٩٣٦	١٧٣٥٣٣	٤٢٢٤٦٩	...	...	...
الجزائر	...	...	١٨٣٢٠٠	١٨٨٣٧	٧٥٦٠	٢٦٣٩٧
	١٩٧٠٠٢	١٥٩٦١٤	٣٥٦٦١٦	٤٦٨١٤	٢٠٠٧٢	٦٦٨٨٦
جيبوتى	...	...	٣٦٢٦	٦٣٠	٣١٨	٩٤٨
	...	...	٤٨٣٠	...	...	١٠٠٨
السعودية	٦٤٦٢٧	٢٨٩٥٧	٩٣٥٨٤	١٦٢٧٥	١١٤٣٤	٢٧٧٠٩
	٨٨٢٠٩	٥٨٧٧٢	١٤٦٩٨١	٢١٨٤٨	٢٦٨٩	٢٨١٣٧
السودان	٥٥٠٢٢	٣٠٥٣٠	٨٥٥٥٢	١٢٠١١	٣٢٩١	١٥٣٠٢
	٦٦١٤٥	٣٩٩٢٧	١٠٦٠٧٢	٥٦٢٧	٦٨٧٠	١٢٤٩٧
سوريا	٩٧٦٢٣	٥٦٢٤١	١٥٣٨٦٤	...	...	٣٣٩٦١
	١٢٧٠٧١	٩٣٤٠٢	٢٢٠٤٧٣	...	...	٦٤٦٢١
الصومال	٢٣٢٢٣	٩٢٦٣	٣٢٤٨٦	٨٢٤٤	٢٣٨٥	١٠٦٢٩
	٤٨٧٦٢	١٦٤٢٤	٦٥١٨٦	٦٦٦٤	٢٠٤٥	٨٧٠٩
العراق	٦٢٦٥٨٨	٢٧١١١٢	٨٩٧٧٠٠	٤٦٦٨٢	٣٠١٠٥	٧٦٧٨٧
	٦٦٠٣٤٦	٣٧١٢١٤	١٠٣١٥٦٠	١٠٢٨٤٩	٥١٤٢٧	١٥٤٢٧٦

تابع جدول رقم (٣)

القطر	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عمان	٧٠٨	٢٣٥	٩٤٣	...	...	٤٦١
	٦٩٧١	٣٧٦٣	١٠٧٣٤	٣٠٩٤	٧٩١	٣٨٨٥
قطر(٥)	٣٠٢٧	٣٠٥٣	٦٠٩٠	١٣٨		١٣٨
	٣٥٧٦	٤٥٧٠	٨١٤٦	٢٩٤		٢٩٤
الكويت	٢٩٩٦٠	٢٧٢١٣	٥٧١٧٣	٣٧٧٤	٢٦٦٠	٦٤٣٤
لبنان	٥٢٣١٧	٤٥٧٠٩	٩٨٠٢٦	٥٦٩١	٦٧٢٦	١٢٤١٧
ليبيا	٢٨٢٤٠	١٠١٠٢	٣٨٣٤٢	١٨٤٤١	٢١٧٠٤	٤٠١٤٥
	٤٧٨٢٧	٣١١١٨	٧٨٩٤٥	٢٥٥٧٣	٢٦٢٣٣	٥١٨٠٦
مصر	٤١٣١٢٥	٢٠٢٥٩٨	٦١٥٧٢٣	٣٥٧٤٨٠	٢٣١٥٢٩	٥٨٩٠٠٩
	٤٠٤٢٤٥	٢٢٧٦١٢	٦٣١٨٥٧	٥٦٠٣٩٥	٤٠١٥٩٠	٩٦١٩٨٦
المغرب (٣)	١٢٢١٤٥	٦١٠٣٨	١٨٣١٨٣	١٢٠٣٠	٥٢٧١	١٧٣٠١
	١٩١٧٨٤	١١٨٣٩٤	٣١٠١٧٨	...	...	٢٠٤٤٦
موريتانيا	٣٩٨٩	٦٩٦	٤٦٨٥	٤٤٢	٨٠	٥٢٢
	٨٨٩٠	٢٤٤٩	١١٣٣٩	٢٤٨١	١٠٩١	٣٥٧٢ (٤)
اليمن	١٢٢٦٢	٥٤٧٦	١٧٧٣٨	١٧٢٩	٥٦٨	٢٢٩٧
الديمقراطية	١٩٨٨٦	١٠٠٦٨	٢٩٩٥٤	٢٠٢٨	٤٧٧	٢٥٠٥
اليمن العربية	٧١٨٣	١٠٤٦	٨٢٢٩	١٢٢٩	٦٦٩	١٨٩٨
	٢٢٦٢٩	٢٧٠٦	٢٥٣٣٥	٣٠٦٧	٦٢٨	٣٦٩٥

ملاحظة عامة: تشير العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة.

(١) البيانات للتعليم الفنى فقط

(٢) البيانات تشمل التعليم الحكومى فقط

(٣) بيانات التعليم الإعدادى والثانوى والتعليم الفنى تمثل التعليم الحكومى فقط

(٤) بيانات تعود للعام ٨٣-١٩٨٤.

المصدر: المصدر نفسه، الجدول رقم (٦-٧) ، ص ٣٤١-٣٤٨.

تابع جدول رقم (٣)

القطر	السنة	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عمان [٥]	١٩٨٠-٧٩	٥٦٤٠٩	٢٧٢٩٤	٨٣٧٠٣	٧٨٣٨	٢٣٣٩	١٠١٧٧
	١٩٨٦-٨٥	٩٧٩٤٨	٧٧٥٠٤	١٧٥٤٥٢	٢١٦٦٨	١١٠٦٠	٣٢٧٢٨
قطر	١٩٨٠-٧٩	١٧١٨٦	١٥٤٣٢	٣٢٦١٨	٥٣٢٨	٥٢٧٨	١٠٦٠٦
	١٩٨٦-٨٥	٢١٢٧٧	١٩٣٥٩	٤٠٦٣٦	٦٩٨٨	٦٧٤٠	١٣٧٢٨
الكويت	١٩٨٠-٧٩	٧٦٧٠١	٦٨٩٢٥	١٤٥٦٢٦	٦٠٦٠٢	٤٩٤٩١	١١٠٠٩٢
	١٩٨٦-٨٥	٨٨٦٧٠	٨٣٩٨٩	١٧٢٦٥٩	٧٤١٤٦	٦٧٤٢٣	١٤١٥٦٩
لبنان	١٩٨٠-٧٩	...	...	٣٨٨٤٨٢	...	...	١٦٥٨٠٤
ليبيا	١٩٨٠-٧٩	٣٤٧٢٩٤	٢٠٩٢٤٧	٦٥٦٥٤١	١٣٠١٤٥	٨٨٩٩٢	٢١٩١٣٧
	١٩٨٥-٨٤	٤٠٦٣٦٢	٣٦٩٠٥٤	٧٧٥٤١٦	١٤٧٤٩٩	١١٢٧٥٨	٢٦٠٢٥٧
مصر	١٩٨٠-٧٩	٢٧٣٣٦٠٨	١٨٠٣٦٢٥	٤٥٣٧٢٣٣	١٠١٥٦٢١	٥٧٧٣٦٤	١٥٩٢٩٨٥
	١٩٨٦-٨٥	٣٥٢٩٦٧٦	٢٦٨٤٥٧٤	٦٢١٤٢٥٠	١٣٤٧٩١٣	٨٨٤٨٤٧	٢٢٣٢٧٦٠
المغرب [٣]	١٩٨٠-٧٩	١٣٠٠١١٢	٧٥١٧٥٠	٢٠٥١٨٦٢	٣٠٥٢٥٢	١٨٩٦٦٠	٤٩٤٩١٢
	١٩٨٦-٨٥	١٤٠٢٩٧٣	٨٧١١٦٤	٢٢٧٤١٣٧	٤٧٩٩٥٨	٣٢٢٨٧٨	٨٠٢٨٣٦
موريتانيا	١٩٨٠-٧٩	٥٠٠٢٧	٣٠٣٨٩	٨٠٤١٦	٩٦١٢	٢٨٦٧	١٢٤٧٩[٤]
	١٩٨٥-٨٤	٧٦١٤٠	٥٠٧٢٦	١٢٦٨٦٦	١٣٦٢٤	٥٨٧٧	١٩٥٠١
اليمن الديمقراطية	١٩٨٠-٧٩	١٥٩٥٧٣	٧٦٦٧٢	٢٣٦٢٤٥	١٢٢١٥	٤٣٤٨	١٦٥٦٣
	١٩٨٦-٨٥	١٩١٩٧٨	٧٦٢٧٦	٢٧٨٢٥٤	...	...	...
اليمن العربية	١٩٨٠-٧٩	٢٩٣٥٤٢	٤١٧٠٧	٣٣٥٢٤٩	١٧٩٦٩	٢٧٩٥	٢٠٧٦٤
	١٩٨٦-٨٥	٧٢٨٩٣١	١٧٥٥٥٦	٩٠٤٤٨٧	٨٧١٨٨	٩٣٩٩	٩٦٥٨٧

جدول رقم (٤)

الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الجنس

القطر	الجنس	السنة ١٩٧٩–١٩٨٠	السنة ١٩٨٢–١٩٨٣	السنة ١٩٨٥–١٩٨٦
الأردن	الذكور	٧٠٥٥	١٣٣٤٦	١٣٦٨٤
	الإناث	٤٧٠٢	٨٧٠٧	١٣٠٢٧
	المجموع	١١٧٥٧	٢٢٠٥٣	٢٦٧١١
الإمارات العربية المتحدة	الذكور	١٠٠٢	١٩٤٩	...
	الإناث	٧٤٦	١٨٣٠	...
	المجموع	١٧٤٨	٣٧٧٩	...
البحرين	الذكور	٧٣٢	٨٥	١٨٧٧
	الإناث	٤١٤	٤٢٥	٢٢٨٧
	المجموع	١١٤٦	٥١٠ (١)	٤١٦٤
تونس	الذكور	٢٠٣٧٤	٢٢٨٦٨	٢٦٧٧٠
	الإناث	٩٧٧٦	١١٢٠٩	١٤٨٢٤
	المجموع	٣٠١٥٠	٣٤٠٧٧	٤١٥٩٤
الجزائر	الذكور	...	...	...
	الإناث	...	...	...
	المجموع	٦١٤٠٠	٩٥٨٦٧	١٣٢٠٥٧
السعودية	الذكور	٣٥٠٦٨	٥٠٦٣٨	...
	الإناث	١٢٦٦٥	٢١٥٨٣	...
	المجموع	٤٧٧٣٣	٧٢٢٢١	...
السودان	الذكور	...	٢٥٠٨٠ (٣)	...
	الإناث	...	٧٩٢٠ (٣)	...
	المجموع	...	٣٣٠٠٠ (٣)	...
سوريا	الذكور	٧٠٠٦٣	٨٠٩٣٧	٩٢٢٢٣
	الإناث	٢٤٧٣١	٣٤٢٩٢	٤٢٧٨٦
	المجموع	٩٤٧٩٤	١١٥٢٢٩	١٣٥٠٠٩
الصومال	الذكور	...	٢١٤٠ (٣)	...
	الإناث	...	٤٣١ (٣)	...
	المجموع	...	٢٥٧١ (٣)	٣٤٠٥

ملاحظة عامة: تشير العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة.

(١) توزيع (ذكور وإناث) لطلبة الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية، بينما المجموع لم يتضمن عدد طلبة كلية الخليج للتكنولوجيا.

(٢) بيانات تعود للعام ١٩٨٠– ١٩٨١.

(٣) بيانات تعود للعام ١٩٨٣– ١٩٨٤.

(٤) الطلبة المسجلون فى كليات جامعة الكويت فى الفصل الدراسى الأول.

(٥) بيانات تعود للعام ١٩٨٤– ١٩٨٥.

المصدر : المصدر نفسه، الجدول رقم (٧–٧)، ص ٣٥١– ٣٥٣.

تابع جدول رقم (٤)

القطر	الجنس	السنة		
		١٩٧٩–١٩٨٠	١٩٨٢–١٩٨٣	١٩٨٥–١٩٨٦
العراق	الذكور	٨٦٤١١	٨٠٦٠٣	٩٦٨٣٣
	الإناث	٣٠٠٠١	٣٥٦٥٧	٤٤٩٢٩
	المجموع	٩٨٤١٢	١١٦٢٦٠	١٤١٧٦٢
قطر	الذكور	٧٢٢	١٥٣٠	١٨٦٧
	الإناث	١٣٠٣	٢٢٨٥	٣١٩٠
	المجموع	٢٠٢٥	٣٨١٥	٥٠٥٧
الكويت [٤]	الذكور	٣٩٦٠	٥١٨٥	٨٣٣٤
	الإناث	٤٣٩٥	٦٩٠٠	٩٨٥٣
	المجموع	٨٣٥٥	١٢٠٨٥	١٨١٨٧
ليبيا	الذكور	١٣١٢٨	٢١٦٢٣	٢٢٥٠٥ (٥)
	الإناث	٤٢٦٥	٦٩٣٧	٨٩٩١ (٥)
	المجموع	١٧٣٩٣	٢٨٥٦٠	٣١٤٩٦ (٥)
مصر	الذكور	٣٥٠٦٨٣	٤٥٣٨١٢	٤٤٩١٥٢
	الإناث	١٥٩٥٤٦	١٩٩٤٥٨	٢٠٩٢٣٣
	المجموع	٥١٠٢٥٩	٦٥٣٢٧٠	٦٥٨٣٨٥
المغرب	الذكور	٥٥٨٢٧	٥٩٠١٤	٩٤٩١١
	الإناث	١٨٢٢٠	٢٣٩٣٠	٤٧٩٢٤
	المجموع	٧٤٠٤٧	٨٢٩٤٤	١٤٢٨٣٥
اليمن الديمقراطية	الذكور	١٩٥٤	٢٢١٦	٢٩٣٤
	الإناث	١٤٣٥	٢٤٤٦	٢١٧٤
	المجموع	٣٣٨٩	٤٦٦٢	٥١٠٨
اليمن العربية	الذكور	٣٧٧١	٦١٤٥	١١٠٦٥
	الإناث	٤٤٩	٨١٥	١٧٠٥
	المجموع	٤٢٢٠	٦٩٦٠	١٢٧٧٠

جدول رقم (٥)

الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الكليات

القطر	السنة	الكليات العلمية						
		طب بشرى	طب أسنان	صيدلة	طب بطرى	هندسة	علوم	زراعة
الأردن	٧٩-١٩٨٠	٣٩٣	١١٨	٩٧٧		٧٧١	٢٥٧٦	٤٣٦
	٨٥-١٩٨٦	٤٦٥				٣١٤٢	٤٤٧٥	١٠٥٧
الإمارات العربية المتحدة	٧٩-١٩٨٠					٢٢١	٢٨٨	٦٦
	٨٣-١٩٨٤						٥٩٧	
البحرين	٧٩-١٩٨٠	١٥٢				١٩٩٣		
تونس	٧٩-١٩٨٠	٣٤٢٢	٣٣٧	٦٥٥		١٤٨٩	٥٣٦٦	
	٨٥-١٩٨٦	٤٧٦٤	٤٨٥	٥٤١		٣٢١٠	٥٨٨٣	
الجزائر	٨٠-١٩٨١	١٢٥٠١			٣٢٠	٨٧٩٥	٢١٩٨٧	
	٨٥-١٩٨٦	٢٩١٣٨(١)			٥٩٩		٣٦٢٢٥	
السعودية	٧٩-١٩٨٠	١٧١٧	٩٦	٢٧٤	٧٢	٣٨١٤	٢٢٥٦	١٠٨٤
	٨٣-١٩٨٤	٢٦٧٩	٣٦٦	٦٠٤	١١٩	٧٠٢٨	٥٧٥٦	١٦٣٨
السودان	٨١-١٩٨٢	٢٠٦٥	١٢٢	٢٤٣	٦٩٤	٢٤٥٥	١٠٤٢	٢٥٨٤
سوريا	٨٠-١٩٨١	٦٩٢٩	١٥١٢	١٧٥٧	١٠٨٤	١٨٣٤٤	١١٤٤٥	٦٩٦١
	٨٥-١٩٨٦	٩٢٤٩	٣٧٨١	٢١١١	٨١٤	٢٨٩٠٣	١٧٨٩٦	٥٥٠٨
الصومال	٨٣-١٩٨٤	٢٦٣				٢٢٢	٤٢٧	١٨٧

(١) علوم طبية.

(٢) عدد الطلاب فى كلية اللغة العربية.

(٣) بيانات كلية العلوم مع بيانات كلية الآداب.

(٤) لا تتضمن عدد طلاب النجم الساطع.

(٥) بيانات الطب البشرى تشمل طب الأسنان.

(٦) كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية.

المصدر: المصدر نفسه، الجدول رقم (٨-٧)، ص ٣٥٤- ٣٦٣.

تابع جدول رقم (٥)

القطر	الكلية النظرية					أخرى	المجموع
	آداب وتربية	تجارة واقتصاد	قانون وسياسة	صحافة وإعلام	فنون جميلة		
الأردن	٤٠٣٩ ٨١٠٩	٢٢٧٥ ٤٦٩١	٢٠٢ ٥٠٠			١٠٦٥ ٣١٥٧	١١٧٥٧ ٢٦٧١١
الإمارات العربية المتحدة	٨٧٥ ٢٢٤٤		٥٨٥ ١٣٨٤				١٧٤٧ ٤٥٠٢
البحرين	٦٦٧	١٠٢٠				٣٣٢	٤١٦٤
تونس	٤٤٧٤ ٧٠٥٢	٢٠٧٥ ٣١٦٧	٣١٦٦ ٦٢٦٨	٣٧٥ ٣١٨		٨٨٤١ ٩٩٠٦	٣٠١٥٠ ٤١٥٩٤
الجزائر	٤٢٢٦ ٤٣٢٨	٥٧٥٣ ٦٩٩٧	٨٧٥٣ ١٢٧٦٧			٨٩٢٦ ٤٢٠٠٣	٧١٢٩٣ ١٣٢٠٥٧
السعودية	١٧٩٦٠ ٣٦٢١٧	٧٤٣٨ ٩٠٨٤		١٠١٢ (٢)	١٥٩٤١	١٢٠١٠	٤٧٧٣٣ ٧٩٤٣٢
السودان	١٠٧٦	٩٩٩٦	٥٣٧٣		٤٠١	٨٨٤٥	٣٤٨٩٦
سوريا	٢٦٤٣٧ ٣٥١٥٧	٧٥٨٨ ١٠٥٨٨	١٠٧٥١ ١٨١١٨		٨٤٤ ٦٦٤	١١٤٢ ٢٢٢٠	٩٤٧٩٤ ١٣٥٠٠٩
الصومال	١١٣٥	٢٩٠	٣١٦	١١٦		٤٤٩	١٤٠٥

تابع جدول رقم (٥)

القطر	السنة	الكليات العلمية						
		طب بشرى	طب أسنان	صيدلة	طب بطرى	هندسة	علوم	زراعة
قطر	٧٩-١٩٨٠						١٦٥	
	٨٥-١٩٨٦					١٥٦	٣٥٤	
الكويت	٧٩-١٩٨٠	٢٨٣				٨٦٢	١٦٧٧	
	٨٥-١٩٨٦	٨٩٧				١٤٦١	٣٤٢٨	
لبنان (٣)	٧٩-١٩٨٠	٨٣٠	١٩٤	١٦٢		٣٩٠٠		٢٩١
ليبيا	٧٩-١٩٨٠	١٣٥٩	١٤٧	٢٧١	١٠١	٢٤١٨	١٦١٢	١٢٧٣
	٨٤-١٩٨٥	٢١١٤	١٦٤	٦١٨	٢٢٤	٤٥٧٩	٤٣٥٦	٣٤٨٦
مصر (٥)	٧٩-١٩٨٠	٥٣٦١٦			٦٥٤١	٥٤٦٤٨	٢٨٤٥٠	٣٧٢٩٣
	٨٥-١٩٨٦	٤١٢٧٧			٥٩٥١	٤٧٤٣١	٣٤٣٤٠	٣٢٦١٨
المغرب	٨١-١٩٨١	٦٢١٧	٢٠١			٥٨٣	١٤٧٣٦	
	٨٥-١٩٨٦	٥٨٠٥	٩٥٦			٦٠٢	٦٣٨٦١	
موريتانيا	٨٣-١٩٨٤							
اليمن الديمقراطية	٧٩-١٩٨٠	٣٣٠				٦٤٣		١٧٤
	٨٥-١٩٨٦	٤٢٥				٥٢٦		١٨٧
اليمن العربية	٧٩-١٩٨٠						٣٥٦	
	٨٥-١٩٨٦	١٨٤				٢٠٦	٣٩٥	١٥٦

تابع جدول رقم (٥)

القطر	الكليات النظرية					أخرى	المجموع
	آداب وتربية	تجارة واقتصاد	قانون وسياسة	صحافة وإعلام	فنون جميلة		
قطر	١٥٤٦ ٣٥٩٤	١٠٣				٣١٤ ٨٥٠	٢٠٢٥ ٥٠٥٧
الكويت	٢٧٦٠ ٨١١٨	٢١٠٠ ٢١٧٤	٦٧٣ ٢١٠٩				٨٣٥٥ ١٨١٨٧
لبنان	٣٨٩٧٥	١٦٦٤٩	١٧٦٠٩			٩٧٦	٧٩٥٨٦
ليبيا	٧١١٦ ١٠١٨٦	١٥٩٢ ٣٩٠٣	١٥٠٤ ١١٧				١٧٣٩٣ ٣٠٨٠٧
مصر	١١٥٩٥٠ ١٧٥٥٤٨	١٢٢٥٠٨ ١٦٠٨٩٤	٥٤٨٩٦ ٧٨٧٢٩	١٠٢٣٨ ١١٥٧٤		٣٣٨٦١ ٧٠٠٢٣	٥١٠٢٥٩ ٦٥٨٣٨٥
المغرب	٣٨٠٩٩ ٦٠٠٤٦	٣١٦١٢ ٣٢٤٩٤		١١٢٣ [٢]		٣٨٩٠ ٥٦١٦	٩٦٤٦١ ١٤٢٨٣٥
موريتانيا	٥٤٢	٨٤٧				١٦٦٠	٣٠٤٩
اليمن الديمقراطية	١٣٩٦ ٢٠٠٧	٦٨٢ ١٦٣٨	١٣٠ ٣٢٥	٣٤			٣٣٨٩ ٥١٠٨
اليمن العربية	١٥٧٨ ٣٦٣٧	١٣٧٤ ٣٥٤٧	٩١٢ ٤٦٤٥				٤٢٢٠ ١٢٧٧٠

جدول رقم (٦)

مؤشرات أساسية عن الوطن العربي

المؤشرات / القطر	السكان ١٩٩١ (ملايين)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي: ١٩٩٠ (دولارات)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي: معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٦٥ — ١٩٨٠	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي: معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٨٠ — ١٩٩٠	متوسط المعدل السنوي للتضخم (نسبة مئوية) ١٩٨٠ — ١٩٩٠	متوسط المعدل السنوي للتضخم (نسبة مئوية) ١٩٩١	معدل نمو السكان (نسبة مئوية) ١٩٩١	معدل وفيات الأطفال الرضع (بالألف)	معدل معرفة القراءة والكتابة بين الكبار (نسبة مئوية) ١٩٩٠
الأردن	٤,٣	١٣٤٠	٥,٨	٣,٩-	--	٦,٦	٦,٩	٣٨	٨٠
الإمارات العربية المتحدة	١,٩	١٩٨٧٠	٠,٦	٧,٢-	١,١	--	٣,٥	٢٣	٥٥
البحرين	٠,٥	٦٨٣٠	---	٤,٢-	--	--	٢,٠	١٤	٧٧,٤
تونس	٨,٥	١٤٥٠	٤,٧	٠,٩	٧,٤	٦,٥	٣,٤	٤٥	٦٥
الجزائر	٢٥,٨	٢٣٣٠	٤,٢	٣-	٦,٦	٥٠,٠	٣,٠	٦٥	٥٧
جيبوتي	٠,٤	---	--	٥,٦-	--	٣,٢	٢,٤	١١٥	١٩
السعودية	١٥,٣	٧٠٧٠	٠,٦	٣-	٥,٢-	--	٣,٠	٣٣	٦٢
السودان	٢٦,٦	٤٠٠	٠,٨	--	--	٥٥,٠	٣,١	١٠٢	٢٧
سوريا	١٢,٥	١٠٠٠	٥,١	٢,١-	١٤,٧	--	٣,٤	٤٢	٦٥
الصومال	٧,٨	١٢٠	-٠,١-	٨,١-	٤٩,٧	--	٣,٣	١٢٥	٢٤
العراق	١٩,٦	٤٠٦٣	٠,٦	--	--	--	٣,٥	٦٠	٦٠
عمان	٩,٠	٥٦٥٠	٩,٠	٧,١	--	--	--	٣٢	٣٥
قطر	٠,٥	١٥٨٧٠	--	١١,٤-	--	--	٤,٢	٢٨	٨٢
الكويت	١,١	٦٢٩٥	٠,٦	٢,٢-	٢,٩-	--	٤٨,٦-	١٤	٧٣
لبنان	٢,٧	١١٠٤	٠,٦	--	--	--	١,١	٢٦	٨٠
ليبيا	٤,٧	٦٠٨٤	٠,٦	٩,٢-	٠,٢	--	٣,٧	٧٢	٦٤
مصر	٥٥,٠	٦١٠	٢,٨	٢,١	١١,٩	٢٢,٣	٢,٧	٥٩	٤٨

تابع رقم (٦)

مؤشرات أساسية عن الوطن العربي

المؤشرات / القطر	السكان ١٩٩١ (ملايين)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي			متوسط المعدل السنوي للتضخم (نسبة مئوية)		معدل نمو السكان (نسبة مئوية) ١٩٩١	معدل وفيات الأطفال الرضع (بالألف)	معدل معرفة القراءة والكتابة بين الكبار (نسبة مئوية) ١٩٩٠
		١٩٩٠ (دولارات)	معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٦٥ – ١٩٨٠	معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٨٠ – ١٩٩٠	١٩٨٠ – ١٩٩٠	١٩٩١			
المغرب	٢٦,٧	٩٧٠	٢,٧	١,٦	٧,٢	٥,٧	٢,٦	٧٢	٥٠
موريتانيا	٢,٠	٥٠٠	-٠,١	-١,٨	٨,٨	٩,٨	٢,٦	١٢٠	٣٤
اليمن	١٣,٧	٥٤٠	٥,١	---	--	٢٩,٠	٣,١	١١٠	٣٩
مجموع الوطن العربي	٢٣١,٦	١٩٧٣					٢,٦	٦٨	٥٠

ملاحظات :

تشير علامة (–) إلى أن البيانات غير متوفرة

(١) الأرقام تعود إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي

(٢) من تقديرات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

المصادر : تقدير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣ (نيويورك : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٣) جدول رقم (١) ، ص ١٣٥- ١٣٧ ، جدول رقم (٢) ، ص ١٢٨- ١٢٩ ، جدول رقم (٤) ، ص ١٤٢- ١٤٣ ، وجدول رقم (٢٧) ، ص ١٨٨- ١٨٩ : جامعة الدول العربية ، الأمانة العامة (وآخرون) التقرير الاقتصادي العربي الموحد . ١٩٩٢ ، تحرير الصندوق العربي . الملحق رقم (٢-٧) ، ص ٣٠٧ ، والملحق رقم (٢-٨) ، ص ٢٠٨ ،وصندوق النقد العربي ، الدول العربية ، مؤشرات اقتصادية ، العدد ٩ ، جدول رقم (٣) ، ص ٤ .